

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ
ЗА 2018 РІК**

**Київ
Педагогічна думка
2018**

УДК 001.89:[001.32.37](477-25)(048.2)

А 69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 29.11.2018 року)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, член-кореспондент НАПН України, д-р пед. наук, професор
(головний редактор);

М. В. Головка, канд. пед. наук, старший науковий співробітник;

Т. М. Засєкіна, канд. пед. наук, старший науковий співробітник;

Л. М. Калініна, д-р пед. наук, професор;

К. В. Гораиш, канд. пед. наук, старший науковий співробітник;

К. Ю. Ладоня, редактор.

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки
А 69 НАПН України за 2018 рік. — К.: Педагогічна думка, 2018. — 248 с.

ISBN 978-966-644-464-9

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів і педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік. Для науковців, педагогів, студентів.

УДК 001.89:[001.32.37](477-25)(048.2)

ЗМІСТ

Топузов О. М. Про результати наукових досліджень Інституту педагогіки за 2018 рік та основні завдання на 2019 рік.....	14
---	----

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ)	20
---	-----------

<i>Дічек Н. П.</i> Внесок українських психологів у поглиблення процесу індивідуалізації шкільної освіти: ретроспективний аналіз здобутків періоду незалежності	23
--	----

<i>Євтух М. Б.</i> Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи в незалежній Україні (XXI століття)	25
---	----

<i>Антонець Н. Б.</i> Диференціація в шкільній освіті: школа соціальної реабілітації (1991–2010 рр.)	26
--	----

<i>Загородня А. А.</i> Диференціація навчання в старшій школі України як феномен розвитку середньої освіти (1991–2010 рр.).....	27
---	----

<i>Шевченко С. М.</i> Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти на прикладі шкіл з єврейською й російською мовами навчання (1991–2010 рр.)	28
--	----

<i>Гупан Н. М.</i> Зрушення в методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів перших десятиріч незалежної України	29
--	----

<i>Куліш Т. І.</i> Диференціація змісту освіти в початковій школі України (1991–2010 рр.)	30
---	----

<i>Киричок І. І.</i> Патріотичне виховання майбутніх учителів початкової школи під час викладання курсу «Методика навчання літературного читання».....	32
--	----

<i>Пузіков Д. О.</i> Прогнозний фон змісту загальної середньої освіти.....	33
--	----

<i>Шайдюк С. В.</i> Законодавча розбудова вищої військової освіти України в 90-х роках XX ст.....	34
---	----

ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК РІВНЕВОЇ СИСТЕМИ	35
--	-----------

<i>Пузіков Д. О.</i> Методика визначення прогностичного фону закладу загальної середньої освіти як складник прогностичної моделі розвитку школи.....	36
--	----

<i>Онищук Л. А.</i> Терміносистема педагогічної прогностики як дієвий інструмент пізнання проблеми розвитку загальної середньої освіти	38
--	----

<i>Цимбалару А. Д.</i> Методичне забезпечення впровадження прогностичної моделі розвитку початкової освіти в освітню практику.....	39
--	----

Гораши К. В. Науково-методичні та організаційно-педагогічні умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку загальної середньої освіти	40
Климчук І. О. Критерії та показники розвитку закладу загальної середньої освіти	42
Мушка О. В. Методичні рекомендації щодо організації застосування прогностичної моделі розвитку загальної середньої освіти.....	43
Прохоренко О. О. Методика визначення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України	44
Люлькова Ю. М. Методика визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України	45
Мезенцева О. І. Методика визначення впливу міжнародних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти в Україні	46
Пархоменко Н. Є. Застосування діяльнісного підходу в системі внутрішньошкільної методичної роботи.....	47
Красюк Л. Є. Пікуза С. І. Організаційно-методичні умови формування громадянської компетентності здобувачів освіти різних вікових груп	49
Красюк Ф. М. Методика педагогічного супроводу здібних учнів педагогами-організаторами навчальних груп у технічному ліцеї НТУУ «КПІ» м. Києва	50
Тюріна Л. Г. Модель реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї.....	51
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	52
Величко Л. П. Реалізація наскрізної змістової лінії громадянська відповідальність у курсі хімії основної школи.....	53
Матяш Н. Ю. Результати дослідження компетентісно-орієнтованого навчання біології у 8 класі.....	55
Коршевнік Т. В. Реалізація практико-орієнтованого підходу до формування компетентностей учнів у процесі навчання біології.....	57
Вороненко Т. І. Формування предметної компетентності під час проектної діяльності учнів.....	58
Козленко О. Г. Компетентісно орієнтовані завдання з біології та формування предметної компетентності	59

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У 5 КЛАСІ ШКІЛ ІЗ НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ 60

Петрук О. М. Особливості змісту підручника української мови
для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою 61

Шевчук Л. М. Специфіка української мовної освіти
в 5 класі ЗЗСО з навчанням польською мовою 62

Пілігач О. Г. Реалізація соціокультурної змістової лінії в підручнику
української мови для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою 63

Богданець-Білокаленко Н. І. Особливості змісту
соціокультурного компонента підручників з літературного читання
для 5 класу шкіл з навчанням мовами національних меншин 64

Кохно Т. Н. Методичний апарат підручника «Літературне читання»
для 5 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин
як засіб формування читацької компетентності школярів 66

Хорошковська Т. П. Реалізація змісту навчання
в підручнику літературного читання для 5 класу ЗЗСО
з викладанням мовами національних меншин 67

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ 68

Доротюк В. І. Психологічне забезпечення допрофесійної підготовки
старшокласників. Результати експериментального дослідження 69

Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток:
допрофесійна підготовка учнів 70

Рогоза В. В. Класифікація та типологія професій різних типів 71

Левченко Ф. Г. Мотиваційний компонент вибору майбутньої професії 73

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ 74

Локишина О. І. Стратегічні орієнтири розвитку освіти: світовий вимір 74

Джурило А. П. Актуальність в Україні досвіду ФРН з реалізації освітніх реформ 76

Тименко М. М. Стратегічний вимір розвитку середньої освіти
у Великій Британії 77

Шпарик О. М. Стратегічні засади розвитку шкільної освіти в Китаї 78

Глушко О. З. Освітня політика Польщі щодо реформування системи освіти 79

Приходькіна Н. О. Основні тенденції розвитку медіаосвіти
в Канаді 50-х-80-х рр. XX ст. 80

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	81
<i>Васьківська Г. О.</i> Дидактичний потенціал реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання	83
<i>Барановська О. В.</i> Педагогічні технології за філологічним спрямуванням: сутність та особливості реалізації в умовах профільного навчання	85
<i>Кизенко В. І.</i> Осучаснення змісту варіативного освітнього компонента як чинник модернізації дидактичних технологій профільного навчання.....	86
<i>Косянчук С. В.</i> Педагогічні технології за соціальним спрямуванням: інваріантність і варіативність дидактичних одиниць у процесі реалізації профільного навчання	87
<i>Кравчук О. П.</i> Тенденції реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання.....	88
<i>Трубачева С. Е.</i> Сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій за природничим спрямуванням в умовах профільного навчання.....	89
<i>Шелестова Л. В.</i> Педагогічні технології розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання	91
<i>Чорноус О. В.</i> Мультимедійний складник педагогічних технологій в умовах профільного навчання як чинник результативності освітнього процесу.....	92
<i>Власенко О. М.</i> Особливості формування громадянських цінностей старшокласників в освітніх закладах.....	93
<i>Скиба Г. М.</i> Організаційно-дидактичні аспекти формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників	94
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	95
<i>Бібік Н. М.</i> Інтегроване навчання: досвід упровадження в початковій школі	96
<i>Савченко О. Я.</i> Зміст міжпредметних завдань на уроках літературного читання	97
<i>Онопрієнко О. В.</i> Технологія конструювання інструментарію формуального оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу.....	99
<i>Мартиненко В. О.</i> Особливості становлення й розвитку навички читання в молодших школярів.....	100
<i>Пономарьова К. І.</i> Урахування вікових особливостей молодших школярів у процесі формування комунікативної компетентності.....	101
<i>Прищепя О. Ю.</i> Важливий чинник для навчання письма — індивідуальна готовність учня.....	102

Вашуленко О. В. Формування в молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного	103
Андрусенко І. В. Система завдань екологічного змісту як засіб формування екологічної грамотності учнів початкових класів	105
Листопад Н. П. Основні етапи роботи з величинами в початковій школі	106

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Голуб Н. Б. Навчання української мови учнів ліцею на засадах компетентісного підходу: аналітичний аспект	108
Горошкіна О. М. Концептуальні засади компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту	109
Новосьолова В. І. Особливості змісту й структури підручника «Українська мова. 11 клас»	110
Попова Л. О. Модель компетентісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту	111
Бондаренко Н. В. Практичні аспекти компетентісного навчання української мови старшокласників	112
Галаєвська Л. В. Навчання учнів ліцею мовленнєвих жанрів на уроках української мови: аналітичний аспект	113

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Яценко Т. О. Компетентісно орієнтоване навчання української літератури в ліцеї: теоретичний аспект	115
Уліщенко В. В. Методичний апарат сучасного підручника з української літератури	116
Фасоля А. М. Проблеми реалізації компетентісного потенціалу предмета «Українська література» в шкільному підручнику для 11 класу ліцею	118
Бійчук Г. Л. Проблеми компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї	119
Тименко В. М. Формування літературознавчої компетентності в процесі навчання української літератури в 11 класі ліцею: теоретичний аспект	120

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

Курач Л. І. Інтеграція предметів гуманітарного циклу як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності учнів	122
--	-----

Снегірєва В. В. До проблеми розроблення інтегрованих підручників «Російська мова і література» для 10–11 класів.....	123
Фідкевич О. Л. Інтегрований підхід до навчання мов і літератур національних меншин у підручнику «Російська мова і література» для 10–11 класів.....	125
Бакуліна Н. В. Культурологічна компетентність як центральний компонент змісту навчання мови іврит у ліцеї.....	126

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 128

Редько В. Г. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.....	129
Полонська Т. К. Об'єкти, види і форми контролю навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземної мови на засадах компетентісного підходу.....	131
Пасічник О. С. Формування краєзнавчої компетентності учнів початкової школи в процесі компетентісно орієнтованого навчання: стан і виклики сьогодення.....	134
Басай Н. П. Нестандартні уроки іноземної мови в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів молодшого шкільного віку	135

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ..... 137

Пометун О. І. Запровадження технології критичного мислення в школі: проблеми і виклики.....	137
Гупан Н. М. Підручник як засіб розвитку критичного мислення старшокласників.....	138
Ремех Т. О. Реалізація компетентісного підходу в навчанні учнів предмета «Громадянська освіта».....	140
Власов В. С. Формування в учнів умінь працювати з писемними історичними джерелами.....	141
Кришмарел В. Ю. Навчання філософії на уроках історії в ліцеї: стан та особливості впровадження.....	142
Малієнко Ю. Б. Формування історичної свідомості старшокласників у контексті компетентісного навчання.....	143
Мацейків Т. І. Формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії України.....	144
Мороз П. В. Методичні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах».....	146
Мороз І. В. Система завдань практикуму «Історія України в джерелах»	147

Андрійчук О. І. Методичний аспект визначення критеріїв педагогічного оцінювання	148
Возна З. О. До питання імплементації громадянської освіти в практику навчання	149
Єрмакова І. П. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя громадянознавства	150
Журба О. В. Методичні умови формування медіаграмотності десятикласників на уроках інтегрованого курсу «Громадянська освіта»	151
Колеснікова І. В. Освітній контекст феномену медіакультури вчителя	152
Майорський В. В. Особливості навчання учнів ліцею профільного предмета «Правознавство»	153
Моцак С. І. Формування громадянської культури учнів ліцею засобами шкільного підручника історії	154
Нікора А. О. Формування інклюзивних цінностей студентської молоді засобами університетської освіти	155
Орлова О. А. Особистісне самовдосконалення педагога в системі післядипломної освіти на засадах домінантного підходу	157
Ренькас Б. М. Диференціація в системі організації профільного навчання старшокласників	158
Смагіна Т. М. Роль ціннісного компонента у формуванні громадянської компетентності учнів	159
Старева А. М. Компетентнісний підхід у викладанні дисциплін громадянського спрямування для студентів непедагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти	160
Гусак В. М. Трансформативне навчання в післядипломній освіті	161
Мастеркова Т. В. Рейтинг результативності інтелектуальних змагань школярів як засіб моніторингу якості освіти	162
Харченко Г. І. Комунікативна компетентність педагога як складник професіоналізму.	163
Худобець О. А. Формування громадянської відповідальності учнів	164

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ 165

Топузов О. М. Методичні засади формування в учнів ліцею підприємницької компетентності через зміст курсів за вибором	166
Назаренко Т. Г. Формування ключових компетентностей у процесі навчання економіки в ліцеї через зміст курсу за вибором «Прикладна економіка»	167

Яценко В. С. Удосконалення змісту природничо-математичної освіти на прикладі курсу «Економіка використання водних ресурсів» у сучасних умовах.....	168
Ковчин Н. А. Роль економічної освіти в становленні особистості учня в сучасному соціумі	169
Надтока В. О. Значення особистісно орієнтованого підходу в структурі підручника «Економіка» для ліцею	170
Барадія Н. Г. Навчально-методичне забезпечення курсу «Фінансова грамотність».....	171
Криловець М. Г. Реалізація економічного виховання на уроках економіки	172
Нехомяж О. С. Методичні засади викладання економіки в закладах загальної середньої освіти	173
Покаш Л. А. Формування готовності майбутніх вчителів до використання педагогічних технологій в економічній освіті	174
Гончарова Н. О. Використання STEM-технологій у викладанні географії та економіки в гімназії/ліцеї.....	175
Часнікова О. В. Застосування технології «Storytelling» в економічній освіті учнів	176

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Непорожня Л. В. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної й зарубіжної методики навчання фізики й основні дидактичні умови їх реалізації.....	179
Головко М. В. Складники методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії.....	180
Засєкін Д. О. Оцінювання навчальних досягнень учнів гімназії з фізики в умовах компетентісного навчання	181
Мельник Ю. С. Особливості розв'язування компетентісно орієнтованих фізичних задач учнями гімназії.....	182
Сітій В. В. Особливості використання цифрових вимірювальних комплексів в освітньому процесі з фізики в гімназії (основній школі)	183
Крячко І. П. Функції астрономічної компоненти як складника методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії.....	184

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Бурда М. І. Особливості підручника з математики рівня стандарту.....	187
Тарасенкова Н. А. Методичний апарат компетентісно орієнтованого підручника з математики рівня стандарту	188
Васильєва Д. В. Технологія «Перевернутий клас» у навчанні математики в ліцеї на рівні стандарту	189

Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г. До питання побудови системи вправ з математики в ліцеї на рівні стандарту.....	190
---	-----

Василюк Н. І. Формування фінансової грамотності та підприємливості учнів на уроках математики	191
--	-----

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ.....	192
--	------------

Латінський В. В. Особливості планування вчителем освітнього процесу інформатики 10-го класу як обов'язково-вибіркового предмета	193
--	-----

Семко Л. П. Компетентісно орієнтований підхід до навчання інформатики	194
--	-----

Бірілло І. В. Дистанційне навчання в підготовці майбутніх архітекторів.....	195
--	-----

Єрмак І. О. Обґрунтування вибору змісту навчання інформатики в закладах мистецького профілю.....	196
---	-----

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ.....	197
--	------------

Льченко В. Р. Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею	199
--	-----

Гуз К. Ж. Методична система формування наукової картини світу	200
--	-----

Засєкіна Т. М. Моделювання технологій інтегрованого навчання природничих предметів в умовах профільної диференціації.....	201
--	-----

Льченко О. Г. Навчальне середовище формування наукової картини світу учнів ліцею.....	202
--	-----

Антонюк М. А. Теоретико-методичні засади формування образу світу учнів у процесі інтеграції змісту літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» з природознавством та математикою	203
---	-----

Гринюк О. С. Теоретико-методичні основи формування змісту екологічного складника наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей	204
--	-----

Ляшенко А. Х. Психолого-педагогічні основи організації роботи вчителів з формування наукової картини світу учнів ліцею	205
---	-----

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ.....	207
---	------------

Тарара А. М., Сушко І. А. Теорія і практика проектування змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування	208
---	-----

Мачача Т. С. Основні підходи до розроблення змісту курсу за вибором «Проектування виробів в етностилі»	210
---	-----

Туташинський В. І. Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї за напрямом «Техніка і технології»	211
Вдовченко В. В. Формування основних понять дизайну в профільній підготовці старшокласників	212
Вдовченко В. В., Дзигаленко Л. М. Зміст теоретико-методичних підходів для спецкурсу «Художнє проектування» (10–11 кл.) в НХПО.....	214
Вдовченко В. В., Сорочан Н. М. Вимоги до прогнозованих результатів дизайн-діяльності в спецкурсі «Художнє проектування» в 10–11 кл.	215

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЦЕНТРІВ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ.....

Калініна Л. М. Опорні заклади освіти як центри управління в умовах децентралізації	217
Калініна Л. М., Топузов М. О. Проблеми створення і функціонування опорних шкіл.....	218
Онаць О. М. Стан управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації та ОТГ	222
Мелешко В. В. Особливості функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації: управлінський аспект	223
Лісова Н. І. Соціальне партнерство як основа державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України.....	224
Попович Л. М. Специфіка управлінської діяльності керівників опорних закладів освіти.....	226
Малюга М. М. Опорний заклад освіти як об'єкт вивчення та управління	227
Нідзієва В. А. Концептуальна модель управління розвитком організаційної культури закладу освіти	228
Мосякова І. Ю. Управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти	229
Росва Т. Г. Управління розвитком самоосвітньої компетентності учнів 5–6 класів засобами мультимедійних технологій.....	231

МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

Ляшенко О. І. Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів гімназії.....	235
Лукіна Т. О. Готовність до проведення державної підсумкової атестації випускників основної школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання.....	237

Жук Ю. О. Предиктори результативності функціонування тестоорієнтованого середовища педагогічних вимірів	238
Ващенко Л. С. Уявлення учасників навчального процесу про шляхи запровадження державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання	239
Гривко А. В. Експериментальне дослідження чинників, які впливають на результати педагогічного тестування	240
Головко С. Г. Організаційно-педагогічні та нормативно-правові передумови запровадження зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів гімназійної освіти	241
Наumenко С. О. Вплив форми тестових завдань на рівень освітніх результатів з географії здобувачів базової середньої освіти	242
Топузова А. В. Науково-історичний складник тестів із природничих дисциплін для державної підсумкової атестації випускників гімназії	244
Дворецька Л. П. Стандартизований екзамен з математики за курс базової середньої освіти: досвід Естонії та Польщі	245

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2018 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2019 РІК

Топузов О. М., д-р пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України

У 2018 році в Інституті педагогіки НАПН України виконувалася 21 науково-дослідна робота (НДР), з яких 5 фундаментальних та 16 прикладних. Завершено 2 фундаментальні та 3 прикладні НДР, за результатами яких запропоновано способи розв'язання актуальних проблем розвитку змісту освіти в історико-педагогічному вимірі, проектування педагогічних процесів й освітньо-виховних систем, теорії й методики формування ключових і предметних компетентностей учнів, закладів загальної середньої освіти, реалізації профорієнтаційної функції шкільної освіти.

За завершеними **фундаментальними дослідженнями** було обґрунтовано та розроблено:

➤ **тенденції:** модернізації навчального процесу в дусі європейського досвіду й традицій в аспекті диференціації й індивідуалізації шкільного навчання; збереження вперше десятиріччя незалежного існування України наступності в підходах до поглиблення процесів диференціації й індивідуалізації в середній школі, яка забезпечила швидке оновлення українськими вченими колишніх напрацювань у напрямі широкої психологізації освіти;

➤ **концепцію** прогнозування розвитку загальної середньої освіти;

➤ **моделі:** прогнозного фону розвитку закладу загальної середньої освіти, прогнозування розвитку загальної середньої освіти, прогностичну модель розвитку системи загальної середньої освіти;

➤ **методику** визначення впливу міжнародних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти України; визначення прогнозного фону розвитку закладу загальної середньої освіти;

➤ **методичні рекомендації** щодо застосування методологічного інструментарію розроблення коротко-, середньострокових прогнозів розвитку закладу загальної середньої освіти.

Завершені **прикладні дослідження** були спрямовані на розроблення науково-методичного забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників та розвиток методичних систем навчання в основній школі. Вагомими результатами досліджень є розроблені й апробовані:

➤ **методики:**

- компетентісно орієнтованого навчання біології й хімії в основній школі з використанням проектної діяльності учнів, навчальних завдань компе-

тентнісного спрямування, методу моделювання, інформаційно-комунікаційних технологій;

- допрофесійної підготовки учнів старшої школи до різних типів професій, яка спрямована на формування пріоритетних навичок та ключових компетентностей конкурентоздатної особистості;

► **принципи добору** навчальних матеріалів до змісту підручників з української мови й літературного читання для 5-х класів з польською та румунською мовами навчання та навчальних посібників з курсів за вибором «Обираємо професію», до методичних посібників з навчання біології й хімії, спрямованих на підвищення якості фахової підготовки й перепідготовки вчителів біології й хімії та результативності шкільної біологічної й хімічної освіти в основній школі.

За результатами **перехідних науково-дослідних робіт:**

► **досліджено:**

- стратегічно-концептуальні засади розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї;
- сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за соціальним, філологічним, природничим спрямуваннями; стан розв'язання проблеми реалізації дидактичних умов мультимедійного складника педагогічних технологій;
- дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання в початковій школі;
- дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі;
- дидактичні умови навчання економіки та географії в гімназії та ліцеї;
- досвід навчання української мови в ліцеї;
- теоретико-методичні засади компетентнісного навчання української літератури в 11 класі ліцею, його специфічні ознаки;
- науково-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї;
- зміст і операційний склад предметних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих) та ключових компетентностей, яких учні мають набути, вивчаючи математику на рівні стандарту;
- особливості процесу навчання інформатики як обов'язково-вибіркового предмета;
- проблему інтеграції змісту профільної освіти як засобу формування в учнів наукової картини світу;
- проблему науково-методичного забезпечення варіативного складника змісту в теорії й практиці профільного навчання технологій у професійному ліцеї;

- проблему організації та проведення державної підсумкової атестації (ДПА) учнів основної школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання;
- організаційно-економічні умови функціонування опорних закладів освіти та їх філій, проблеми фінансової та організаційної децентралізації функціонування опорних закладів освіти;
- **розроблено:**
 - типову освітню програму для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти та методичні рекомендації щодо її використання в освітньому процесі, інноваційні навчальні матеріали для апробації в пілотних класах всеукраїнського експерименту з української мови й математики для 1 і 2 класів;
 - методичні рекомендації щодо організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі;
 - методику компетентісно орієнтованого навчання російської мови та літератури (інтегрований курс) у ліцеї;
 - методику компетентісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури (інтегрований курс) у ліцеї;
 - методику роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї та методику компетентісно орієнтованого навчання ромської мови в школі;
 - методику добору спецкурсів технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею;
 - основні засади методики навчання учнів ліцею історії та громадянській освіти;
 - структуру та складники методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії, функціональною основою якої є динамічне поєднання цільового, критеріального, змістового, процесуального та результативного складників, а системотвірним чинником можуть стати наскрізні змістові лінії, які забезпечують цілісність системи та її спрямованість на розвиток ключових компетентностей;
 - організаційні форми, методи й засоби навчання математики з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій, які спрямовані на моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, змістових і методичних компонентів і які дають змогу активізувати навчально-пізнавальну, дослідницьку діяльність учнів, посилити самостійність у формуванні компетентностей, викликати інтерес до навчання математики;
 - матеріали до Концепції навчання економіки та навчальних програм курсів за вибором;
 - тести для визначення характеристик різних типів (форматів) тестових завдань як предикторів результатів тестування випускників базової школи.

Результати досліджень проблем науково-методичного забезпечення природничо-математичної освіти в старшій школі та теорії і технології управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами розглядалися та отримали схвальну оцінку на засіданні Президії НАПН України.

Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені наукові результати було відображено в підготовленій науковій, виробничо-практичній та навчальній продукції. За завершеними НДР підготовлено 17 рукописів планової продукції (з них, наукової — 3, виробничо-практичної — 4, навчальної — 10). З них уже надруковано та впроваджується 1 концепція, 1 навчальна програма. У цьому році надруковано та впроваджено 29 видів продукції, підготовленої за попередні роки.

Інститутом забезпечено впровадження одержаних результатів та підготовлених рукописів відповідно до визначених рівнів, етапів і форм. Повний текст чи анотації рукописів систематично розміщуються на сайті Інституту, що забезпечує 100% впровадження продукції, підготовленої у процесі фундаментальних і прикладних НДР. Аналіз документів, що підтверджують упровадження, засвідчує, що користувачі, чиє коло професійних інтересів стосується галузі середньої загальної освіти й педагогічної науки, широко використовують у своїй практичній діяльності наукові результати досліджень науковців Інституту педагогіки.

Для впровадження результатів НДР широко використовуються можливості науково-практичних заходів: міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів, круглих столів тощо. Інститут педагогіки НАПН України в цьому році традиційно провів міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогічна компаративістика», науково-практичну конференцію «Зміст і технології шкільної освіти», які мають широке визнання серед наукової й педагогічної громадськості. Уперше міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» була проведена у м. Мінськ, що дало змогу детальніше ознайомитися із досвідом Білорусі в царині підручникотворення.

Позитивний резонанс викликала WEB-конференція «Учені НАПН України — українським учителям», зокрема щодо особливостей організації навчання в 1 класі в контексті запровадження Нової української школи.

Започатковано постійний семінар «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів» метою якого є консультування вчителів й надання їм фахової допомоги щодо реалізації концепції «Нова українська школа», впровадженні Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Я. Савченко.

Оперативному висвітленню результатів наукових досліджень сприяють фахові видання, де Інститут педагогіки є засновником (3 видання) або співзасновником (6 видань). Підтримується робота з висвітлення результатів діяльності

Інституту в інформаційному науково-освітньому просторі, зокрема створено профілі науковців й установи в Google Scholar, перевірено представлення профілів у системі «Бібліометрика української науки», розміщено портфоліо науковців на сайті Інституту педагогіки, відслідковується наповнення Електронної бібліотеки НАПН України виданнями й публікаціями. Зросла кількість наданих співробітниками установи інтерв'ю засобам масової інформації (телебачення, радіо, центральні та регіональні друковані ЗМІ, Інтернет-видання).

Окремо слід відзначити внесок науковців Інституту у формування національного фонду шкільних підручників. Щороку авторськими колективами наукових співробітників Інституту розробляються підручники й навчально-методичні комплекти нового покоління. За звітний період підготовлено й масово впроваджуються 10 підручників для 1 класу, 3 — для 5 класу, 18 — для 10 класу й понад 20 навчально-методичних посібників для школи (усі з грифом МОН).

Належну увагу в Інституті приділяють експериментальній перевірці результатів науково-дослідних робіт, апробації пропонованих нововведень. Загальна кількість педагогічних експериментів у 2018 році — 40, з них: всеукраїнського рівня — 21, регіонального рівня — 2, за угодами про співпрацю на підставі рішення вченої ради Інституту педагогіки — 17. Загальна кількість експериментальних навчальних закладів — 355, з них: всеукраїнського рівня — 181, регіонального рівня — 26, рівня структурного підрозділу Інституту педагогіки НАПН України (за угодами про співпрацю) — 148.

Значну частину експериментів всеукраїнського рівня присвячено перевірці інноваційних підходів, що розробляються в процесі НДР. Під час експериментів здійснюється наукове консультування та дослідження стану методичної роботи вчителів, пошук шляхів розв'язання педагогічних і методичних проблем у визначених конкретних умовах.

Масштабною є науково-експертна діяльність Інституту педагогіки у співпраці з Міністерством освіти і науки України. Упродовж 2018 року за провідної ролі науковців Інституту здійснено низку заходів із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Результати аналізу діяльності Інституту педагогіки НАПН України в 2018 році свідчать, що його наукова й науково-організаційна робота здійснюється на належному рівні. Водночас варто звернути увагу на окремі проблеми, розв'язання яких сприятиме подальшому перспективному розвитку Інституту.

1. У процесі планування НДР доцільно віддавати перевагу завданням узагальнювального характеру, виконання яких сприятиме комплексному вирішенню актуальних проблем загальної середньої освіти, що постають в умовах реформування української школи.

2. Спрямувати роботу на підвищення рівня публікаційної активності, який оцінюється з використанням наукометричних показників міжнародної системи експертизи (індекс цитування, індекс Гірша та імпакт-фактор).

3. Здійснити самооцінювання ефективності діяльності установи, внеску у вітчизняну та світову педагогічну науку та розробити систему заходів щодо її підвищення відповідно до критеріїв і показників експертного оцінювання з урахуванням перспективних напрямів розвитку Інституту.

4. Продовжити роботу з висвітлення результатів діяльності Інституту педагогіки в інформаційному науково-освітньому просторі, зокрема щодо підтримки профілів науковців, структурних підрозділів та установи в цілому в Google Scholar, представлення в системі «Бібліометрика української науки», наповнення Електронної бібліотеки НАПН України виданнями й публікаціями.

5. Активізувати роботу щодо участі Інституту у вітчизняних та міжнародних наукових проектах, які реалізуються на грантовій основі, пошуку інших додаткових джерел фінансування.

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Реєстраційний номер: 0116U003183

Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р пед. наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

► **Доведено**, що суб'єктний підхід в освіті України актуалізувався, починаючи ще з кінця 1980-х років. Однак з вивільненням і суспільної, і наукової думки в добу незалежності його потенціал набув надзвичайної затребуваності, бо давав змогу знаходити адекватні відповіді на виклики й потреби сучасної освіти. Аналіз внеску українських учених у розвиток психолого-педагогічного обґрунтування запровадження дитиноцентризованої освіти в незалежній Україні показав, що теоретичному узasadненню й практичному втіленню «особистісної педагогіки» (В. Кремень) в українській школі сприяли теорія раціогуманістичної освіти Г. Балла, положення генетичної психології С. Максименка, стратегіальна теорія творчості В. Моляко, тривимірна модель психологічної структури особистості В. Рибалка, результати досліджень феномену обдарованості колективу науковців під керівництвом Р. Семенової, а також результати практичної реалізації цих ідей в шкільній освіті. **Встановлено**, що з 1990-х років в Україні набула розвитку нова постнекласична модель освіти, згідно з якою цінністю стає розвиток потенцій і можливостей особи, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації, тобто особистісно орієнтована модель освіти. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато в чому базується на можливостях інформаційного простору. Разом з цим впровадження нової моделі освіти не стало повною відмовою від наукових уявлень і методологічних установок попередніх моделей освіти, між ними виявлено синергетичну спадкоємність. **Розкрито** роль запровадженої в роки незалежності Психологічної служби в школі, діяльність якої посутньо сприяла втіленню в життя індивідуалізованого, особистісно орієнтованого підходу до учня-студента засобами й технологіями практичної психології.

► **Охарактеризовано** нормативно-правову базу діяльності в досліджуваній період спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання. **Встановлено**, що до початку 1990-х років діяла постанова Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1964 р. «Про перетворення ви-

ховних колоній для неповнолітніх в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища», й лише 13 жовтня 1993 р. постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання». Згідно з ним відповідні школи залишалися державними закладами освіти, направлення дітей і підлітків до яких здійснювалося судами у встановленому законом порядку. У середині 1990-х рр. відбулася заміна назви досліджуваного типу закладів освіти — вони стали загальноосвітніми школами соціальної реабілітації, що засвідчило реалізацію гуманістичного вектору розвитку національної освіти.

► На основі аналізу державних документів про освіту **обґрунтовано**, що метою загальної середньої освіти в період 1991–2010 рр. стало створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості. Одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти стало впровадження диференціації змісту навчання в старшій школі. **Висвітлено** дидактичні моделі формування профілів навчання, педагогічні умови їх ефективної реалізації на основі обґрунтування дидактичних вимог до формування та впровадження основних інваріантних складників освіти; форми організації профільного навчання в старшій школі; зміст профільних загальноосвітніх предметів; дидактичні вимоги щодо створення навчальних спецкурсів; форми організації навчально-виховного процесу в профільній школі, варіативність їх застосування; особливості організації навчального процесу в профільній школі; особливості організації профільного навчання в сільській школі.

► **Встановлено**, що за роки незалежності в Україні поступово було розроблено ефективну концепцію етнонаціональної політики, що базувалася на Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про засади державної мовної політики» (2017), і стала основою забезпечення прав та інтересів представників національних спільнот. **Аргументовано**, що з 1991 по 2010 рр. до навчальних планів шкіл з єврейською мовою навчання ввели предмети: «Історія єврейського народу», «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Художня культура», «Людина і світ». Кількість шкіл із мовою іврит збільшилася з 9 (1992 р.) до 17 (2010 р.); також було 38 класів з навчанням на івриті, де здобули освіту понад 2180 учнів, при інших загальноосвітніх школах. У 2010 р. було 1149 закладів з російською мовою навчання (685 тис. учнів); вивчало російську як предмет — 1,24 млн. школярів, факультативно чи в гуртках — 131 тис. осіб.

► **Визначено**, що розбудова методичного апарату українських шкільних підручників із суспільствознавчих предметів на зламі XX — XXI ст. була

пов'язана із запровадженням у викладі матеріалу диференційованих підходів, причому зовнішня й внутрішня диференціація розвивалися паралельно. Перша відображалася в спробах розроблення підручників для користувачів спеціалізованих навчальних закладів (ліцеїв, гімназій) та учнів класів загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням суспільствознавчих предметів. Друга мала на меті формування однорідних груп в межах одного класу, для чого в методичному апараті підручників виокремлювали запитання і завдання з різним рівнем складності, організації самостійної та групової роботи, вмішували додаткові матеріали, спрямовані на індивідуалізацію навчання школярів з різним рівнем підготовки. **Доведено**, що в методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів домінувала була внутрішня диференціація, орієнтована на індивідуалізацію навчання школярів з різним рівнем підготовки.

► **Висвітлено** шляхи організації в досліджуваній період інноваційного навчального середовища української початкової школи; формування мотивації та пізнавального інтересу учнів до навчання; упровадження інтегрованих форм навчання учнів початкової школи; способи активації навчально-пізнавальної діяльності учнів; формування індивідуальної траєкторії розвитку учня початкової школи; використання електронних освітніх ігрових ресурсів (EOIP) для підвищення якості початкової освіти. **З'ясовано** внесок у перше десятиліття ХХІ ст. науковців НАПН України спільно з іншими фахівцями в розроблення нової редакції державних стандартів початкової школи; створення навчальних програм з предметів початкової ланки шкільної освіти, в яких реалізовано багатокомпонентну структуру початкової освіти, а також комплектів підручників.

► На основі вивчення досвіду кращих українських учителів **узагальнено** складники авторських технологій диференційованого навчання молодших школярів: умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення; поєднання парної, групової, індивідуальної роботи; застосування диференційованих завдань для учнів різних груп згідно з етапом уроку в залежності від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу і якості знань учнів; диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи; передбачення дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання; супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною самооцінкою, самооцінкою.

► **З'ясовано** та **обгрунтовано** компонентний склад прогностичного фону як одного з істотних чинників формування змісту сучасної загальної середньої освіти.

► **Обгрунтовано** висновок, що постійна присутність національно-історичного та національно-культурного виміру навчального матеріалу з курсу «Методика навчання літературного читання» створює умови для патріотичного ви-

ховання не лише майбутніх учителів, а й готує їх до формування патріотичних почуттів в учнів — майбутніх патріотів держави. Аргументовано, що з метою формування патріотизму майбутніх учителів початкової школи під час вивчення курсу «Методика навчання літературного читання» доцільно: враховувати потенційні можливості літератури в патріотичному вихованні студентів та шляхів їх реалізації на заняттях (лекціях, семінарських та лабораторних заняттях); збагатити зміст предмета історично-науковими текстами, дидактичними матеріалами, які впливають на формування патріотичних почуттів студентів; включити матеріали патріотичного змісту до самостійної роботи студентів; підсилити патріотичне виховання студентів заходами позааудиторної виховної роботи.

► **Визначено** посутні чинники подальшого розвитку системи вищої військової освіти в Україні, сформовані в 90-х роках ХХ ст.: по-перше, інтеграція вищої військової освіти з державною системою освіти, що сприяло усуненню неузгодженостей; по-друге, розроблення нової нормативно-правової та науково-методичної бази вищої військової освіти. До концептуальних особливостей її розбудови в досліджуваний період віднесено започаткування міжвидової (різні види підрозділів силового блоку) підготовки фахівців з вищою військовою освітою, що стало нововведенням у військовій освіті.

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЗДОБУТКІВ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Дічек Н. П., д-р пед. наук

Доведено, що суб'єктний підхід в освіті України актуалізувався, починаючи ще з кінця 1980-х років. Однак з вивільненням і суспільної, і наукової думки в добу незалежності його потенціал набув надзвичайної затребуваності, бо дає змогу знаходити адекватні відповіді на виклики й потреби сучасної освіти. Аналіз внеску українських учених у розвиток психолого-педагогічного обґрунтування запровадження дитиноцентризованої освіти в незалежній Україні показав, що теоретичному узаasadненню й практичному втіленню «особистісної педагогіки» (В. Кремень) в українській школі сприяли теорія раціогуманістичної освіти Г. Балла, положення генетичної психології С. Максименка, стратегіальна теорія творчості В. Моляко, тривимірна модель психологічної структури особистості В. Рибалка, результати досліджень феномену обдарованості колективу науковців під керівництвом Р. Семенової, а також результати практичної реалізації цих ідей у шкільній освіті.

Розроблення українськими вченими питань реалізації особистісно орієнтованої освіти здійснювалося в досліджуваний час з позицій гуманістичної

і діяльній парадигм, тобто в руслі уявлень про активну роль особи (учня) в процесі життєдіяльності, і згідно з принципом суб'єктності, тобто з позицій визнання суб'єктності особливою якістю буття, що передбачає здатність особи до самостійної життєтворчості. У поєднанні це створювало основу для вивчення психіки не як сукупності окремих психічних функцій і когнітивних параметрів особи, що характерне для функціональної й когнітивної психології, а як цілісності з усіма індивідуальними особливостями й проявами, які дитина сама (як суб'єкт) розвиває, організує й контролює.

Встановлено, що з 1990-х років в Україні набула розвитку нова постнекласична модель освіти, згідно з якою цінністю стає розвиток потенцій і можливостей особи, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації, тобто особистісно орієнтована модель. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато у чому базується на можливостях інформаційного простору. Разом з цим впровадження нової моделі освіти не є повною відмовою від наукових уявлень і методологічних установок попередніх моделей освіти, тобто між ними наявна синергетична спадкоємність.

Ретроспективне порівняння основних напрямів досліджень українських учених у галузі педагогічної психології в радянську добу й у часи незалежності дало підстави стверджувати, що на зміну так званому функціоналізму, тобто зосередженості на дослідженні певних функцій дитини-учня — пам'яті, мислення, розуміння різних текстів тощо, прийшло вивчення дитини-особистості, її творчо-креативних можливостей, способів її самореалізації, розв'язання конфліктів. Водночас у перше десятиліття XXI ст. досліджень особистісно орієнтованого навчання окремої дитини чи групи дітей, специфіки навчання, що з'явилася в постмодерних умовах глобалізованого, інформаційного суспільства, серед українських наукових студій знайти не вдалося. **З'ясовано**, що проголошення в державі людиноцентрованої освітньої політики, розроблення відповідної філософії освіти реалізовувалося у формі таких практичних починань, як створення психологічної служби в школі, а згодом — й у всіх закладах освіти, а також завдяки посиленню уваги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів, підвищення рівня їхніх психологічних знань. Найістотнішим здобутком стало започаткування діяльності самостійної загальнодержавної інституції — Психологічної служби системи освіти України (1998 р.).

Показано, що діяльність співробітників Психологічної служби системи освіти сприяла втіленню в життя індивідуалізованого, особистісно орієнтованого підходу до учня-студента засобами й технологіями практичної психології, оскільки працівники служби здійснювали діагностику й обстеження окремих дітей чи груп, корекцію відхилень у психофізичному та інтелектуальному

розвитку та поведінці учнів, надавали психолого-педагогічну допомогу дітям і молоді, які опинилися в кризовій ситуації. Практичні психологи також попереджували відхилення в психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунків; запобігали конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі; організовували заходи з профілактики правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки. До кола завдань належало також проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку учнів і складання на цій основі життєвих планів.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ (XXI СТОЛІТТЯ)

Євтух М. Б., д-р пед. наук

XXI століття відзначається значною кількістю змін у системі освіти, зокрема прийняття низки законів України «Про освіту». Сьогодні також здійснюється глобальна реформа української школи, основною метою якої є створення школи, яка надаватиме учням не лише знання, а й вміння застосовувати їх у житті; вміння критично мислити, формувати та висловлювати власну думку; школи, яка навчить дітей бути свідомими громадянами своєї країни.

У контексті цієї реформи МОН України прийняло низку наказів, зокрема: «Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1–2 класів закладів загальноосвітньої середньої освіти» № 268 від 21.03.2018; «Про затвердження експериментального навчального плану початкової школи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів», які працюють у межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Змістовно-методичне забезпечення ціннісно орієнтованого інтегрованого навчання» за програмою «Початкова школа: освіта для життя» № 1244 від 01.09.2017; «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Психологія навчання початкової школи «Розумники»» (Smart Kinds) № 1234 від 30.08.2017; «Про затвердження експериментального навчального плану початкової школи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють у межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти» № 1181 від 16.08.2017; «Про проведення першого циклу моніторингового дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентності випускників початкової школи» № 118 від 09.02.2018, які є основою для забезпечення підвищення якості початкової освіти.

З'ясовано, що науковцями НАПН України спільно з іншими фахівцями в перше десятиліття ХХІ ст. розроблено нову редакцію державних стандартів початкової школи; створено навчальні програми з предметів початкової ланки шкільної освіти, в яких реалізовано багатокомпонентну структуру початкової освіти, що є основою успішного формування системи початкових і предметних компетентностей молодших школярів. Значну частину досліджень присвячено питанням виявлення, підтримки й розвитку обдарованих дітей.

Доведено, що велике значення для підвищення якості початкової освіти має дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня за темою «Технологія навчання початкової школи “Розумники”» (Smart Kinds), закладах середньої освіти. Однією з новацій початкової школи є застосування переважно ігрових методів навчання, що реалізуються шляхом використання електронних освітніх ігрових ресурсів (ЕОІР) і поєднують пізнавальну й розвивальну функції, містять цілісний теоретичний матеріал та компетентнісні завдання з навчальних предметів і слугують основою для навчання учнів за технологією Smart Kinds.

Показано, що зазначене вище дає змогу стверджувати, що підготовка вчителів для роботи в Новій українській школі стає викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування та висуває питання докорінної перебудови освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних ЗВО.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ШКОЛА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (1991–2010 рр.)

Антонець Н. Б., канд. пед. наук

Відповідно до Закону Української РСР «Про освіту», який було ухвалено 23 травня 1991 р. (перша редакція документу), до переліку середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів для громадян, які потребують соціальної допомоги й реабілітації (стаття 30) увійшли школи-інтернати для дітей, які не мають необхідних умов для виховання і навчання в сім'ї, школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку, а також спеціальні школи й спеціальні професійні училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання.

У процесі дослідження функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, **охарактеризовано** нормативно-правову базу діяльності цих закладів освіти. Зокрема, **встановлено**, що до початку 1990-х років діяла постанова Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1964 р. «Про перетворення виховних колоній для неповнолітніх в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища». Лише 13 жов-

тня 1993 р. постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання». Згідно з цим документом відповідні школи залишалися державними закладами освіти, направлення дітей і підлітків до яких здійснювалося судами у встановленому законом порядку. Педагогічний персонал закладів мав проводити соціальну реабілітацію учнів, виховувати в них розуміння загальнолюдських цінностей, громадську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання.

Визначено, що Законом України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 24 січня 1995 р. до переліку відповідних інституцій було віднесено загальноосвітні школи соціальної реабілітації органів освіти. Таким чином відбулася заміна назви досліджуваного типу шкіл, що було відображено у постанові Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання».

Встановлено, що протягом досліджуваного періоду в Україні функціонувало 11 шкіл соціальної реабілітації, а саме: Балахівська (Кіровоградська обл.), Городоцька (Львівська обл.), Горлівська, Єнакіївська (Донецька обл.), Комишуватська (Запорізька обл.), Корсунська (Херсонська обл.), Київська (м. Київ), Миколаївська (м. Миколаїв), Свердловська (Луганська обл.), Фонтанська (Одеська обл.), Харківська (м. Харків). Відповідно до законодавства наповнюваність вихованцями цих закладів освіти не мала перевищувати 180 осіб.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ ЯК ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (1991–2010 рр.)

Загородня А. А., канд. пед. наук

Обґрунтовано, що диференціація навчання в старшій школі України в 90-х рр. ХХ ст. набувала нових сенсів у контексті філософії людиноцентризму в освіті. Тому метою загальної середньої освіти в період 1991–2010 рр. стало створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості. Одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти стало впровадження диференціації змісту навчання в старшій школі. Проведений аналіз державних освітніх документів 90-х — 2010-х рр. (Закон про освіту, 1991; «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу, про гімназію, ліцей, приватну школу», 1992; «Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальноосвітньої середньої освіти»; Закон України «Про загаль-

ну середню освіту», 2000; постанова Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру й 12-річний термін навчання», 2000; Національна доктрина розвитку освіти, 2002 та ін.) дає змогу стверджувати про початок процесу встановлення нових типів навчальних закладів, які зосередили зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах. **Встановлено**, що саме тому розпочалось впровадження в старших класах профільного навчання, яке реалізовувалось через мережу гімназій, ліцеїв, коледжів, колегіумів, загальноосвітніх навчальних закладів з класами поглибленого вивчення предметів і профільними класами.

Висвітлено дидактичні моделі формування профілів навчання, педагогічні умови їх ефективної реалізації на основі обґрунтування дидактичних вимог до формування та впровадження її основних інваріантних складників; форми організації профільного навчання в старшій школі; зміст профільних загальноосвітніх предметів; дидактичні вимоги щодо створення спецкурсів; моделі організації навчально-виховного процесу в профільній школі, варіативність їх застосування; особливості організації навчального процесу в профільній школі; особливості організації профільного навчання в сільській школі.

Показано, що відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі (2006 р.) і навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України, було запроваджено профілі навчання, кожен з яких охоплював таку сукупність предметів: базові, профільні й курси за вибором. Нововведення забезпечувалося розробленням нових підручників відповідно до профілю навчання. Базові загальноосвітні предмети було визнано обов'язковими для всіх профілів навчання як інваріантний складник змісту загальної середньої освіти, вони визначалися Державним стандартом освіти. Профілізація освіти вмотивувала потребу розроблення і впровадження нових педагогічних підходів до організації навчання учнів, нових підручників і посібників, а також методичних рекомендацій для вчителів.

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ З ЄВРЕЙСЬКОЮ Й РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ (1991 – 2010 рр.)

Шевченко С. М., канд. пед. наук

Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно й національної культури. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що була відображена в Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій

конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національний доктрині розвитку освіти (2002), Про засади державної мовної політики (2017) тощо, стала основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, було зумовлене потребою розроблення практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

З'ясовано, що в 1991 р. за мовною ознакою в Україні було 15 75 — українських шкіл, 3965 — російських, 1 — єврейська. Серед них були школи з українською мовою навчання (у них вивчали російську і єврейську (іврит) мови як окремих предмет); російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин; спеціалізовані школи з російською мовою навчання чи іншою мовою національних меншин; з російською мовою навчання для єврейських дітей; з єврейською мовою навчання. **Встановлено**, що з 1991 р. по 2010 р. до навчальних планів шкіл з єврейською мовою навчання було введено такі предмети: «Історія єврейського народу», «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Єврейська література», «Художня культура», «Людина і світ». Вивчення проводилося у формі індивідуальних та групових занять з учнями, також організовували викладання відповідних факультативних курсів за вибором учнів і спецкурсів.

З'ясовано, що в 1991/1992 н.р. в Україні було 3364 загальноосвітні заклади із російською мовою навчання, що становило 15,9% від загальної кількості шкіл. У 2009/2010 н.р. їх кількість становила вже 0,8%. Кількість шкіл із мовою іврит збільшилася з 9 (1992 р.) до 17 (2010 р.), також було 38 класів при інших загальноосвітніх школах, де понад 2180 учнів навчалося на івриті. У 2010 р. було 1149 закладів з російською мовою навчання (685 тис учнів); вивчало російську як навчальний предмет — 1,24 млн. школярів, факультативно чи в гуртках — 131 тис. осіб. **Доведено**, що завдяки організації підготовки вчителів у Київському педагогічному інституті ім. М.П. Драгоманова (з 1992 р.) та Міжнародному Соломоновому університеті (з 1993 р.) для шкіл з навчанням на івриті до роботи стало понад 500 кваліфікованих педагогів (з них 300 — викладачі на мові іврит).

ЗРУШЕННЯ В МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ ПЕРШИХ ДЕСЯТИРІЧ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Гупан Н. М., д-р пед. наук

Характерною відмінністю розбудови методичного апарату українських шкільних підручників із суспільствознавчих предметів на зламі ХХ — ХХІ ст. стало запровадження диференційованих підходів. Цей процес мав закономірний характер,

оскільки був пов'язаний із зміною освітньої парадигми, оновленням педагогічної теорії й практики з орієнтацією на реалізацію індивідуалізації навчання.

Диференціація в методичному апараті шкільних підручників здійснювалася з урахуванням навчальних інтересів і життєвих потреб учнів. Одночасно розвивалася зовнішня і внутрішня диференціація. Перша — відображалася в спробах розроблення підручників для користувачів спеціалізованих навчальних закладів (ліцеїв, гімназій) та учнів класів загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням суспільствознавчих предметів. Друга — мала на меті формування однорідних груп в межах класу. Відповідно, в методичному апараті підручників виокремлювали запитання й завдання з різним рівнем складності, вміщували додаткові матеріали спрямовані на індивідуалізацію навчання.

У проаналізованих підручниках нами **виявлено**, що вони мали на меті дати учням не лише теоретичні знання, а й підготувати їх до успішної конкурентної діяльності в умовах ринкових відносин. **Встановлено** нові тенденції в розбудові методичного апарату шкільних навчальних книг досліджуваного періоду. Зокрема, подолання рудиментів радянської методичної школи (з обов'язковим цитуванням класиків марксизму-ленізму, партійних документів із подальшим ілюструванням їх історичними фактами й подіями суспільного життя), відхід від нав'язування авторами готових висновків школярам, що посилювало методичний складник підручників та розширювало їх можливості у диференційованому навчанні.

Доведено, що в методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів домінувала внутрішня диференціація, яка проявлялась у розмежуванні викладеного навчального матеріалу за визначеними в шкільних програмах рівнями складності, відповідною організацією самостійної та групової роботи, різнорівневими за складністю запитаннями й завданнями орієнтованими на індивідуалізацію навчання школярів з різним рівнем підготовки. Тож запровадження нових підходів до розбудови методичного апарату навчальних книг сприяли якісним зрушенням у шкільній суспільствознавчій освіті та стали ознакою її демократизації.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1991–2010 рр.)

Куліш Т. І., канд. пед. наук

У процесі роботи проаналізовано педагогічний досвід вчителів початкових класів, підручники та методичні посібники для початкової школи, на основі яких **схарактеризовано** основні напрями та засоби впровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес початкової школи, особливості

ті диференціації змісту освіти та важливі питання організації диференційованого навчання молодших школярів.

Встановлено, що узагальненими елементами авторських технологій диференційованого навчання молодших школярів є: умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення; поєднання парної, групової, індивідуальної роботи; застосування диференційованих завдань для учнів різних груп згідно з етапом уроку в залежності від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу та якості знань учнів; диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи; передбачення дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання; супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною самооцінкою, самооцінкою.

З'ясовано, що принцип диференційованого навчання є одним з ключових у формуванні змісту початкової освіти. За результатами дослідження **доведено**, що диференціація навчального матеріалу в початковій школі за різними цілями та критеріями активізує розумовий розвиток учнів, спонукає до пошуку шляхів вирішення завдань різної складності. Диференціація змісту освіти на основі врахування індивідуальних особливостей, якостей і потенційних можливостей учнів та інших показників створює можливість для об'єднання їх в групи за ознаками схожості психофізіологічних і індивідуально-особистісних особливостей, які проявляються під час оволодіння навчального змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, рівня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей школярів тощо.

Доведено, що важливим засобом реалізації змісту освіти в початковій школі є навчальна книга, яка є основою освітнього процесу та орієнтиром у побудові уроку, на якому реалізується диференціація. Для забезпечення диференціації використовуються вправи з підручника, що супроводжуються інструкціями, різноманітні таблиці, схеми, пам'ятки тощо. Диференційовані завдання передбачають індивідуальну роботу з усіма категоріями учнів, конкретну допомогу кожному учневі для максимального розвитку його розумових здібностей, дають змогу одночасно працювати з учнями різного рівня готовності до навчальної діяльності. Добір диференційованих завдань, їх систематичне застосування, оптимальне поєднання групової, фронтальної та індивідуальної роботи сприяє найповнішому розвитку здібностей кожного учня, бажанню та вмінню вчитися.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ»

Киричок І. І., канд. пед. наук

Обґрунтовано, що постійна присутність національно-історичного та національно-культурного виміру під час вивчення курсу «Методика навчання літературного читання» створює умови не лише для патріотичного виховання майбутніх учителів, а й готує їх до формування патріотичних почуттів в учнів — майбутніх патріотів держави. На лекціях і практичних заняттях з предмета існує безліч можливостей для реалізації завдань патріотичного виховання студентів. Насамперед — це зміст, ілюстративний текстовий матеріал для різних видів самостійних і контрольних завдань, письмових творчих робіт. Наприклад, при вивченні розділу «Основні етапи роботи над художнім твором у початковій школі» на семінарських заняттях варто зорієнтувати студентів на підготовку та захист конспектів уроків «Михайло Стельмах. «Гуси-лебеді летять», «З любов'ю до рідної землі. «Запахло весною» Іван Баришевський» (урок позакласного читання); «Батьківщина — то найкращий край! О. Кириченко, «Український віночок», Д. Павличко «Де найкраще місце на землі» та ін. Захист таких конспектів має вплив на патріотичні почуття студентської аудиторії, стимулює до роздумів над минулим та майбутнім країни, над значенням особистості в історії, над своєю роллю в житті країни, готує до формування патріотичних почуттів молодших школярів. Через дефіцит часу більшість конспектів залишаються не захищеними, що веде до формального набирання балів, а не розвитку творчої активності. Важливе місце під час вивчення курсу має належати також самостійній роботі студентів (СРС). Тематика рефератів має спрямовуватися на стимулювання інтересу студентів до методики роботи над творами, які висвітлюють патріотичну тематику, особливо на уроках позакласного читання. З метою вдосконалення комунікативних навичок студентів застосовуються такі види навчальної роботи: підготовка відповідей на запитання до теми, повідомлення на визначені теми, складання анотацій довідково-інформаційного характеру, конспектування, розроблення сценаріїв бесід та дискусій.

Установлено, що з метою формування патріотизму майбутніх учителів початкової школи під час вивчення курсу «Методика навчання літературного читання» доцільно: враховувати потенційні можливості літератури в патріотичному вихованні студентів та шляхів їх реалізації на заняттях (лекціях, семінарських та лабораторних заняттях); збагатити зміст предмета історично-науковими текстами, дидактичними матеріалами, які впливають на формування

патріотичних почуттів студентів; включити матеріали патріотичного змісту до самостійної роботи студентів; підсилити патріотичне виховання студентів заходами позааудиторної виховної роботи.

ПРОГНОЗНИЙ ФОН ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Пузіков Д. О., канд. пед. наук

Прогнозування змісту загальної середньої освіти обов'язково передбачає визначення й урахування характеристик його прогнозного фону, тобто сукупності умов і чинників, зовнішніх щодо цього об'єкта прогнозування, однак значущих для розв'язання завдання прогнозу (І. В. Бестужев-Лада).

Перелік складників прогнозного фону змісту загальної середньої освіти в цілому не відрізняється від стандартного, до якого відносять науково-технічні, організаційно-правові, соціально-економічні, соціокультурні, освітні, екологічні, міжнародні чинники й умови (Б. С. Гершунський). Відзначимо, що важливе значення для вироблення прогнозу матиме не лише перелік, але й вага та динаміка впливу цих фонових чинників, комбінація їх взаємовпливів, взаємодія із внутрішніми чинниками розвитку змісту загальної середньої освіти. До профільних чинників, що впливають на зміст загальної середньої освіти можна віднести відповідні дидактичні дослідження та освітню практику (вагому роль у якій відіграють педагоги-новатори, найвагоміші розробки яких впливають на зміст навчання та, поступово, освіти).

Зауважимо, що найвагомішими з фонових чинників змісту загальної середньої освіти є організаційно-політичні (державна освітня політика та регуляторна діяльність центральних і місцевих органів управління освітою) і науково-технічні (розвиток науки й техніки, що відображується в структурних складниках змісту освіти, зокрема в нових навчальних предметах і курсах).

Вивчення прогнозного фону змісту загальної середньої освіти може здійснюватися двома шляхами. По-перше, завдяки систематизації статистичних даних із відповідних галузей суспільної практики, узагальнення прогносної інформації, одержаної в результаті прогностичних досліджень із різних наук. По-друге, як цілеспрямоване прогностичне дослідження, тобто розроблення окремих прогнозів для кожного з найважливіших складників прогнозного фону змісту загальної середньої освіти. Зауважимо, що другий шлях надійніший і продуктивніший, однак вимагає більших витрат часових і матеріальних ресурсів.

Окреме прогностичне дослідження фонових чинників, що впливатимуть на зміст загальної середньої освіти в середньо- та довгостроковій перспективі стає актуальним або у випадку прогнозування його інваріантного складника (який

відображатиметься в державному стандарті), або варіативного складника змісту загальної середньої освіти для конкретної школи (відображатиметься в її освітній програмі, що розроблятиме заклад освіти).

ЗАКОНОДАВЧА РОЗБУДОВА ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 90-Х РОКАХ ХХ СТ.

Шайдюк С. В.

Установлено, що, починаючи з 1991 р., в Україні розпочалося створення нової національно орієнтованої вищої військової освіти, що передбачало реорганізацію радянської системи підготовки військовослужбовців, яка була за змістом вузькопрофільною підготовкою військових спеціалістів, тобто, в одному закладі вищої військової освіти (далі — ЗВВО) готували офіцерів лише за одним напрямом військово-облікової спеціальності. Таку вузькопрофільність підготовки в умовах України визнали не доцільною.

Здійснено аналіз нормативно-правових документів, ухвалених протягом 90-х років ХХ ст., у яких було закладено підвалини функціонування національної системи вищої військової освіти України (постанова Кабінету міністрів України № 490 «Про реформу системи військової освіти», згідно з якою в період 1992–1996 рр. передбачалася поетапна реформа військової освіти України (січень 1992 р.); Державна Програма будівництва та розвитку Збройних Сил до 2005 р. (січень 1997 р.); Концепція військової освіти в Україні та заходи щодо її реалізації (грудень 1997 р.), у якій було проголошено, що «розвиток системи військової освіти в Україні, яка є складником державної системи освіти, це один з пріоритетних напрямів у будівництві Збройних Сил та інших військових формувань України»).

Обґрунтовано, що важливою віхою в реформуванні вищої військової освіти в Україні стало створення в 1992 р. у структурі Міністерства оборони України управління військової освіти (з 1994 р. — Головне управління військової освіти), яке відтоді розробляло й врегульовувало всі питання, пов'язані з розвитком і функціонуванням ЗВВО. Для уточнення шляхів розвитку ЗВВО й змісту вищої військової освіти мала велике значення здійснена в 1998 р. оптимізація структури та чисельності Збройних сил України, визначення чисельності Збройних сил України, тенденцій їх скорочення.

Аргументовано, що на кінець 1997 р. на нормативно-управлінському рівні було закладено основи функціонування ЗВВО та підготовки кваліфікованих фахівців для потреб Збройних сил та інших силових структур України. У подальшому, спираючись на досягнуті результати, вище керівництво України запровадило планування розвитку Збройних сил на кілька років уперед.

Визначено такі посутні чинники подальшого розвитку системи вищої військової освіти в Україні, сформовані в 90-х роках ХХ ст., як, по-перше, інтеграція вищої військової освіти з державною системою освіти, що сприяло усуненню неузгодженостей, по-друге, розроблення нової нормативно-правової та науково-методичної бази вищої військової освіти. До концептуальних особливостей її розбудови в досліджуваній період віднесено започаткування міжвидової (різні види підрозділів силового блоку) підготовки фахівців з вищою військовою освітою, що стало новведенням у військовій освіті.

На кінець першого десятиліття незалежності до системи вищої військової освіти України входили: Академія Збройних Сил України, Українська військово-медична академія, Харківський військовий університет, 9 військових інститутів у Києві, Одесі, Харкові, Львові, Севастополі, 4 військових інститути при цивільних вищих навчальних закладах, 2 факультети та 30 кафедр військової підготовки.

ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК РІВНЕВОЇ СИСТЕМИ

Реєстраційний номер: 0116U003185.

Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **з'ясовано** стан дослідження проблеми визначення прогностного фону розвитку закладу загальної середньої освіти в педагогічній теорії;
- **розроблено та обгрунтовано** модель прогностного фону розвитку закладу загальної середньої освіти; методичні рекомендації щодо застосування методологічного інструментарію розроблення коротко-, середньострокових прогнозів розвитку закладу загальної середньої освіти; математичну модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- **розроблено й оприлюднено** прогностичну модель розвитку системи загальної середньої освіти; коротко- й середньострокові прогнози розвитку загальної середньої освіти;
- **розроблено та експериментально апробовано** методику визначення впливу міжнародних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти України; методику визначення прогностного фону розвитку закладу загальної середньої освіти;
- **розроблено** програму підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, методичні рекомендації щодо

впровадження прогностичної моделі розвитку початкової загальної освіти в освітню практику;

➤ **експериментально перевірено** ефективність прогностичної моделі розвитку початкової загальної освіти та навчально-методичного забезпечення впровадження прогностичної моделі розвитку початкової освіти в системі внутрішньошкільної методичної роботи;

➤ **узагальнено** результати теоретико-експериментальної роботи з підтем дослідження;

➤ **підготовлено** до друку наукову продукцію за планом дослідження (рукопис концепції «Концепція прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти» (2,0 др. арк., Л. А. Онищук), рукопис монографії «Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: теорія і методологія» (15,0 др. арк.), практичного посібника «Педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти» (10,0 др. арк.);

➤ **узагальнено та оформлено** результати науково-дослідної роботи відділу у вигляді заключного наукового звіту (2,0 др. арк.);

➤ **упроваджено** результати дослідження в освітню практику, систему внутрішньошкільної науково-методичної роботи експериментальних закладів загальної середньої освіти.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ПРОГНОЗНОГО ФОНУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДНИК ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ШКОЛИ

Пузіков Д. О., канд. пед. наук

Успішне функціонування й розвиток сучасного конкурентоспроможного закладу загальної середньої освіти в умовах його автономізації та громадсько-державного управління ним, запиту на впровадження педагогіки соціального партнерства передбачає розроблення його педагогічним колективом низки управлінських і методичних документів, що визначатимуть його діяльність у середньо- й довгостроковій перспективі. Серед цих документів необхідно виділити концепцію та програму розвитку школи, її освітню програму, що корелюватимуть із моделлю розвитку закладу освіти, яка схематично зображуватиме основні ідеї та цілі, викладені в цих документах. Ці розробки можна створити за допомогою традиційних методів цілепокладання, планування діяльності закладу загальної середньої освіти. Однак постає питання ефективності таких планів, можливості забезпечення за їх допомогою екстенсивного, інноваційного розвитку закладу освіти в умовах змін вітчизняного освітнього простору, соціально-економічних змін, процесу євроінтеграції України. Отже, постає необхідність пошуку/розроблення та застосування

новітніх засобів, одними з найперспективніших серед яких, на нашу думку, є методики освітньо-педагогічного прогнозування розвитку школи.

Освітньо-педагогічне прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти передбачає розроблення освітніх прогнозів розвитку школи з урахуванням (на основі) прогнозів розвитку соціальної системи, з якою вона інтегрована. Тобто з урахуванням прогнозного фону розвитку закладу загальної середньої освіти (за І. В. Бестужевим-Ладою, це сукупність умов і чинників, зовнішніх щодо об'єкта прогнозування, однак істотних для завдань прогнозу).

До чинників прогнозного фону розвитку закладу загальної середньої освіти можна віднести як стандартні (науково-технічні, демографічні, економічні, соціологічні, соціокультурні, організаційно-політичні, міжнародні), виділені І. В. Бестужевим-Ладою, так і низку специфічних чинників. Крізь ці специфічні чинники проходить й переломлюватиметься, з ними взаємодіятиме вплив деяких із наведених вище стандартних груп чинників, перш ніж безпосередньо чи опосередковано позначитися на розвитку школи. До специфічних чинників прогнозного фону розвитку школи можна, на нашу думку, віднести чинники, що породжує вся система загальної середньої освіти, регіон і певна громада.

Методика визначення прогнозного фону розвитку закладу загальної середньої освіти є інструментом прогностичної діяльності (передбачає застосування сукупності послідовних процедур і прийомів), що застосовується для визначення й вимірювання впливу зазначених вище стандартних і специфічних зовнішніх чинників на розвиток закладу системи загальної середньої освіти. Методика охоплюватиме декілька послідовних етапів, тотожних тим, що виділено О. О. Прохоренком для методики експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Варто відзначити, що названу методику необхідно розглядати як складник прогностичної моделі розвитку закладу загальної середньої освіти. Прогностична модель розвитку закладу загальної середньої освіти є інструментом розроблення прогнозних сценаріїв його розвитку. Структура цієї моделі охоплює декілька складників, а саме: прогнозну інформацію про стан закладу загальної середньої освіти, методики її збирання й опрацювання; цілі (спрямованість) розвитку закладу загальної середньої освіти, встановлені концепцією (програмою) розвитку школи; прогнозну інформацію про внутрішні (профільні) й зовнішні (фонові) чинники, що впливають на розвиток закладу та методики її збирання й опрацювання (однією з яких є презентована методика визначення прогнозного фону закладу загальної середньої освіти); прогнозні сценарії розвитку системи загальної середньої освіти, як результат якісного пошукового аналізу, що здійснюється за допомогою прогнозової інформації, зазначеної вище.

У процесі застосування моделі відбуватиметься розроблення чотирьох прогнозних сценаріїв розвитку закладу загальної середньої освіти, а саме:

- **оптимістичний сценарій**, що передбачає оптимальне поєднання внутрішніх і зовнішніх умов розвитку закладу загальної середньої освіти, що забезпечить позитивні тенденції його розвитку, помітне зростання якості освітніх послуг, які він надаватиме, реалізацією закладом стратегічних цілей Концепції «Нової української школи»;

- **песимістичний сценарій** передбачає погіршення якості освітніх послуг закладу загальної середньої освіти внаслідок посилення негативних зовнішніх і внутрішніх тенденцій його розвитку, зумовлених поєднанням негативних зовнішніх і внутрішніх умов;

- **перший реалістичний сценарій** (негативні зовнішні умови/позитивний внутрішній вплив) передбачає поступове покращення якості освітніх послуг, що надаватимуться закладом загальної середньої освіти, унаслідок активізації його педагогічного колективу, успішної адаптації закладу до нових правових й організаційних умов функціонування системи загальної середньої освіти, породжених освітньою реформою. Сценарій не передбачатиме суттєвого збільшення фінансування закладу системи загальної середньої освіти, позитивні зміни продукуватимуться завдяки ефективнішій реалізації внутрішнього потенціалу школи;

- **другий реалістичний сценарій** (позитивні зовнішні умови/негативний внутрішній вплив) передбачає повільне й поступове покращення якості освітніх послуг, що надаватимуться закладом загальної середньої освіти внаслідок збільшення його фінансування, посиленої уваги до нього з боку органів влади й громадськості. Однак сприятливий зовнішній вплив може не забезпечити здійснення всіх очікуваних внутрішніх змін у закладі, отже, не дасть змогу повною мірою реалізувати концепцію й програму його розвитку.

ТЕРМІНОСИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГНОСТИКИ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІЗНАННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Онищук Л. А., д-р пед. наук

Уточнення й систематизація термінів і понять педагогічної прогностики в контексті прогнозування розвитку загальної середньої освіти сприяли перетворенню її терміносистеми на дієвий інструмент пізнання й комунікації суб'єктів прогнозування, які створили методологічну платформу для її дослідження. Змістовий і процесуальний складник дослідження відображає низка термінів і понять педагогічної прогностики. За сутнісними ознаками і властивостями їх об'єднано в такі групи, як:

- група термінів і понять, яка відображає прогностичні характеристики певних дій, що проявляються за умови правильної організації прогностичної

діяльності («осмисленість», «цілеспрямованість», «технологічність», «проективність», «конструктивність», «нормативність», «практичність»);

- група термінів і понять, за допомогою якої можна аналізувати та оцінювати прогностичну діяльність з боку повноти й досконалості в їх прогностичній інтерпретації («засоби», «форми», «результати»);

- група термінів і понять, що визначає організаційно-процесуальний складник моделі поведінки суб'єктів прогнозування («стратегія прогностичної діяльності», «логіка прогностичної діяльності», «прогностичні дії» тощо);

- група понять, за допомогою якої можна вивчати та описувати продуктивність функціональних ролей і позицій суб'єктів прогнозування в освітньому процесі («педагогічна ситуація», «педагогічна взаємодія», «педагогічна функція», «професійно-педагогічна позиція» тощо);

- група понять, які інструментально «оформляють» операційний складник прогностичної діяльності («метод», «методика», «технології», «алгоритми»);

- група філософських і загальнонаукових категорій, які є дієвим інструментом педагогічної рефлексії («педагогічна діяльність», «діяльність учителя», «діяльність учня», «діяльність суб'єктів освітнього процесу» «педагогічна практика», «педагогічний досвід», «професійна поведінка» тощо).

За результатами їх ґрунтовного аналізу **з'ясовано:**

- становлення й розвиток терміносистеми педагогічної прогностики здійснювались на основі диференціації й інтеграції низки наук — філософії, соціології, психології, педагогіки, культурології, етики, демографії тощо;

- полісемність термінів і понять педагогічної прогностики свідчить про те, що в процесі вивчення проблеми прогнозування загальної середньої освіти їх не можна застосовувати в «готовому» вигляді, оскільки вони мають свою «внутрішню» історію, так як активно застосовувалися вітчизняними й зарубіжними вченими.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ

Цимбалару А. Д., д-р пед. наук

Однією з провідних умов розвитку системи шкільної освіти є ефективність упровадження обраних або побудованих педагогами прогностичних моделей. Аналіз й узагальнення представлених у фаховій літературі процесуальних схем упровадження педагогічних об'єктів дав можливість визначити етапи впровадження прогностичної моделі розвитку початкової освіти: підготовчий, реалізаційний і підсумковий.

Реалізація підготовчого етапу передбачає проведення низки заходів з вироблення ціннісно-сміслових орієнтирів розвитку початкової освіти (засідання педагогічної, піклувальної й батьківської рад та батьківські збори) і підготовки

вчителів до впровадження прогностичної моделі розвитку початкової освіти та її функціонування (лекції, семінари-практикуми за розробленими програмами) з відповідними методами й техніками.

Основний етап методичної схеми — реалізаційний. Його реалізація передбачає такі процедури: розроблення стратегії, планування роботи, розроблення методики визначення ефективності впровадження субмоделі, побудова субмоделі розвитку початкової освіти, її оцінювання й пілотування, розроблення програми впровадження й забезпечення умов ефективності, впровадження субмоделі, визначення ефективності, оформлення й оприлюднення результатів впровадження, рефлексивний аналіз. Вибір кожної процедури зумовлений специфікою моделі — складністю, динамічністю, прогностичністю тощо. Подані процедури упровадження моделі пов'язані між собою нелінійно. Це дає змогу забезпечити прогностичним компонентам, що впливають на формування образу майбутнього результату, таку якість, як вірогідність, на відміну від обов'язковості, що створює умови для проявів творчої активності педагогів й урахування динамічності об'єкта. Для їх реалізації діяльність педагогів організовується через такі форми науково-методичної роботи, як творча майстерня (група), методичне об'єднання вчителів початкової школи (кафедра) і школа передового досвіду.

Підсумковий етап реалізується шляхом організації й проведення розширеного засідання методичної ради (ухвалює рішення про продовження чи припинення упровадження моделі) і роботи школи передового досвіду (оприлюднює результати роботи з упровадження й забезпечення режиму функціонування моделі).

На кожному з етапів відбувається формування певних умов, які сприяють ефективності впровадження прогностичної моделі розвитку початкової освіти. Так, на підготовчому етапі створюються соціально- й організаційно-педагогічні умови. На другому — організаційно-педагогічна (охоплює всі процедури), психолого-педагогічна, дидактична й ергономічна (процедури розроблення, пілотування й упровадження субмоделі). На підсумковому етапі створюється організаційно-педагогічна умова, яка сприяє логічному завершенню роботи.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гораш К. В., канд. пед. наук

У дослідженні проблеми прогнозування розвитку загальної середньої освіти (далі — ЗСО) одним із завдань було визначення й обґрунтування умов застосування виокремлених методів і засобів прогнозування в педагогічній практиці. Отже, в процесі дослідження визначено й обґрунтовано:

- **науково-методичні умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО:** 1) дотримання принципів прогнозування розвитку ЗСО (які розкрито Онищук Л. А. в Концепції прогнозування розвитку ЗСО); 2) комплексний підхід до вибору та застосування методів прогнозування розвитку ЗСО; 3) системний підхід до застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО; 4) діяльнісний підхід до застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО; 5) науково-методичний супровід застосування методів і засобів на етапах процесу прогнозування;

- **організаційно-педагогічні умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО,** що передбачають: 1) організацію застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО (наявність замовлення прогнозів щодо розвитку ЗСО, розроблення програми дослідження, визначення критеріїв відбору, форм надання інформації про об'єкт дослідження та результатів прогностичної діяльності, забезпечення моніторингу якості процесу прогнозування тощо), 2) підготовку педагогічних працівників до участі в процесі прогнозування як суб'єктів, так і респондентів (впровадження елективного курсу в закладах післядипломної педагогічної та закладах вищої педагогічної освіти й проведення науково-практичних заходів у закладах ЗСО з метою мотивації педагогічних працівників до участі в процесі прогнозування).

У цьому контексті йдеться про необхідність науково-методичного забезпечення і фахову організацію процесу прогнозування розвитку ЗСО та підготовку педагогічних працівників до прогностичної діяльності, зокрема вибору й застосування ними методів і засобів прогнозування розвитку освітніх об'єктів ЗСО на таких рівнях, як: вчитель (застосування прогностичного інструментарію для прогнозування освітнього процесу, формування освітнього середовища; розвитку, навчання і виховання учнів (учнівського колективу); перспективного планування навчального предмету і конструктивного планування уроку); керівники закладів ЗСО (для визначення рівня розвитку школи та розроблення й обґрунтування сценаріїв розвитку закладу в перспективі на 5–10 років; органи управління освітою району (міста) (для перспективного планування та розроблення концепцій, сценаріїв, прогностичних моделей розвитку системи освіти району на перспективу 5, 10, 20 років). Визначені науково-методичні та організаційно-педагогічні умови застосування методів прогнозування розвитку ЗСО сприятимуть підвищенню точності, об'єктивності й валідності різних видів прогнозів розвитку освітніх об'єктів.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Климчук І. О., канд. пед. наук

За період дослідження було визначено й обґрунтовано основні критерії й показники розвитку закладу загальної середньої освіти, що постають на сучасному етапі, а саме: відповідність результатів функціонування закладу загальної середньої освіти його головним цілям, об'єктивність й обґрунтованість ухвалення управлінських рішень щодо прогнозування роботи закладу, вимірність, узгодженість і несуперечність, повнота і всебічність оцінки ефективності роботи закладу загальної середньої освіти. Визначені критерії й показники дали змогу оцінити ефективність управління та якість наданих освітніх послуг (якість знань) у динаміці. Водночас, було доведено, що обрані критерії й показники результативності діяльності закладу освіти нерозривно пов'язані з завданнями, які вирішує вся освітня система в Україні. Вони фактично встановлюють принципи (правила, орієнтири), якими доцільно керуватися під час оцінювання кількісних і якісних результатів виконання тих чи інших завдань освіти, й школи зокрема. Показники, відповідно, розроблено з метою встановлення кількісного виміру визначених критеріїв; вони дали змогу виміряти ступінь відображення відповідних критеріїв щодо обраного освітнього явища, яке оцінювалося. Таким чином, визначені критерії діяльності закладу загальної середньої освіти виконували такі основні функції, а саме: 1) прогностичну — для вибору найкращого варіанту управлінського рішення; 2) оціночну — для оцінки проведених або передбачуваних управлінських дій та прогнозу розвитку закладу; 3) контрольну — за відповідністю реальної освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти тій, що визначена управлінськими рішеннями й нормативними актами. Оцінка ефективності/результативності діяльності загального закладу середньої освіти на рівні суб'єкта управління пов'язана з оцінкою діяльності освітніх систем органів місцевого самоврядування, які здійснюють управління у сфері освіти на відповідній території/регіоні. Але при цьому існує низка особливостей, які роблять його відносно самостійним управлінським суб'єктом. Спроби розроблення критеріїв оцінювання діяльності освітніх організацій відбуваються одночасно як управліннями, так і працівниками освітніх установ. Однак ефективність діяльності закладу загальної середньої освіти може визначатися зростанням/зниженням освітнього рівня/якості наданої освіти, наприклад, у регіоні, зокрема за: змістом і структурою профільної підготовки; за рівнем якості освітньої діяльності закладу та переліку наданих освітніх послуг. При цьому варто враховувати ту обставину, що

стан зовнішнього середовища, рівень освіти та її динаміка лише частково залежать від результатів діяльності закладів загальної середньої освіти; загалом — це продукт сукупності політичних, економічних, соціокультурних та багатьох інших чинників. Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок щодо необхідності розроблення та впровадження нової, єдиної системи критеріїв і показників розвитку, якості й результативності освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти в Україні.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мушка О. В., канд. пед. наук

Пошукова прогностична модель розвитку загальної середньої освіти, була розроблена Д. О. Пузіковим у процесі виконання технічного завдання та програми дослідно-експериментальної роботи відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України. Розробка ґрунтується на досягненнях теорії й методології освітньо-педагогічного прогнозування, методи побудови прогностичних сценаріїв (Scenario-writing), а також створеній Д. О. Пузіковим теоретичній моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Зазначена пошукова модель забезпечує розроблення прогностичних сценаріїв розвитку системи загальної середньої освіти на основі прогностичної інформації про стан системи загальної середньої освіти, даних про цілі (спрямованість) її розвитку, а також про внутрішні (профільні) й зовнішні (фонові) чинники, які на неї впливають.

Вивчення зазначеної прогностичної моделі, аналіз директивних і методичних документів, що визначають розвиток системи загальної середньої освіти на сучасному етапі, а також літературних джерел, в яких уміщено інформацію про актуальний стан цієї системи, динаміку її найважливіших показників та вплив на неї зовнішніх (фонових) чинників дають нам змогу сформулювати й запропонувати такі методичні рекомендації:

1. Модель може результативно застосовуватися досить широким колом суб'єктів освітньої діяльності та управління, пов'язаних із системою загальної середньої освіти для вироблення прогностичних сценаріїв розвитку цієї системи. Застосування цими суб'єктами моделі для вироблення названих сценаріїв доцільно в процесі розроблення ними директивних і методичних документів, що визначатимуть розвиток закладів системи загальної середньої освіти.

2. Оптимальним для застосування моделі буде обласний рівень управління закладами системи загальної середньої освіти, оскільки цей рівень дає

змогу якнайповніше врахувати загальні цілі та динаміку розвитку цієї системи. Водночас на обласному рівні можна врахувати регіональну освітню й соціально-економічну специфіку, освітні запити громад і ринку праці, що стають важливими зовнішніми чинниками розвитку загальної середньої освіти на сучасному етапі. Модель (з відповідними заувагами) можна застосувати на місцевому рівні, а також на рівні окремого закладу загальної середньої освіти. У цьому випадку необхідно враховувати суттєве збільшення фонових чинників (за рахунок приєднання до них впливів системи загальної середньої освіти в цілому, фонових впливів регіональних або місцевих чинників).

3. Окрім управлінців, до застосування моделі, вироблення прогнозних сценаріїв розвитку закладів загальної середньої освіти доцільно залучити вчених, викладачів вищих навчальних закладів, учителів-методистів, представників громадських освітніх організацій.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ ВНУТРІШНІХ ТА ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Прохоренко О. О., канд. психол. наук

Методика експертного опитування щодо визначення впливу комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України — це упорядкована сукупність дослідницьких процедур, прийомів, методів і засобів дослідження, цілевідповідне застосування яких створює можливість для отримання даних, необхідних для розроблення прогнозів розвитку загальної середньої освіти України.

Можна сформулювати рекомендації щодо використання зазначеної методики, які застосовуватимуться в процесі підготовки педагогічних працівників до визначення фонових і профільних чинників розвитку системи загальної середньої освіти, а саме:

1. Ефективне застосування методики можливе лише за умови, що педагогічні працівники, які її застосовуватимуть матимуть належну теоретичну й практичну підготовку до цього. Така підготовка передбачатиме знання поняття й структури прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти, перелік і характеристики зовнішніх чинників, особливостей їх впливу на процес означеного розвитку, володіння самою методикою експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти.

2. Результативне застосування методики, одержання необхідних даних про вплив чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти

ти передбачає чітке визначення вимог до складу групи експертів. Експерти повинні мати досвід роботи в закладах системи освіти або органах управління загальною середньою освітою, педагогічний (науково-педагогічний, науковий) стаж, належний рівень професійної кваліфікації.

3. Статистичне оброблення одержаної прогностичної інформації за результатами опитування експертів доцільно здійснювати за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Доцільно створити інформаційний банк відповідей експертів в електронному форматі, що дасть змогу оперативно формувати часові ряди даних для визначення динаміки впливу, статистичного обґрунтування його тенденцій, застосування методу екстраполяції тощо.

4. Експерти (за бажанням) обов'язково мають одержати інформацію про узагальнені результати експертного опитування. Узагальнені результати експертного опитування доцільно подати на сайті установи, співробітники якої організовували його проведення.

5. Перспективи подальшого застосування методики пов'язано з використанням сучасних інформаційних технологій для збору емпіричної інформації (тобто заміною паперових бланків анкет на електронні).

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Люлькова Ю. М.

Розроблення та впровадження методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України дає змогу чіткіше відобразити дані прогностичного фону означеного розвитку, отже, розробити надійніші прогнози. Можна виділити такі найважливіші методичні рекомендації щодо застосування цієї методики:

1. Оскільки, на думку вчених, оцінки експертів відображають індивідуальне судження, засноване на їхньому професійному досвіді та інтуїції, доцільно поєднувати прогностичну інформацію, одержану за допомогою цієї методики з результатами застосування інших методів прогнозування.

2. Необхідно враховувати рівень поінформованості експерта, що залежить не лише від рівня його освіти, але й від посади, тривалості педагогічного (науково-педагогічного або наукового стажу), стажу роботи в конкретному закладі освіти (науковій установі, органі управління освітою).

3. Достовірність експертної інформації про вплив соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України залежить як від рівня

поінформованості, так і від правильного визначення сукупності експертів. Якщо визначається вплив соціально-економічних чинників на розвиток усієї системи загальної середньої освіти України, то доцільно одержати інформацію від експертів, які репрезентують більшість областей нашої держави. Якщо йдеться про розвиток закладів загальної середньої освіти певної області, то доцільно одержати інформацію від експертів із більшості її районів і т.д. Така вимога зумовлена можливими відмінностями в соціально-економічному становищі різних областей (районів області) нашої держави, різними тенденціями впливу соціально-економічних чинників на розвиток закладів системи загальної середньої освіти, локалізованих у них.

4. За можливості, експертне опитування доцільно проводити не окремо з кожним експертом, а з їх невеликою групою. Хоча опитування експертів є анонімним (що й вказано в його бланку), спостереження за респондентами показує, що вони почувають себе комфортніше, якщо організатор одночасно збирає декілька заповнених бланків експертного опитування. Однак необхідно враховувати, що експертне опитування може здійснюватися або у форматі індивідуальної, або групової експертної оцінки. У першому випадку, кожен експерт самостійно формулює свої відповіді. Тому доцільно одразу попросити експертів, які відповідатимуть на анкету в такій «групі» не обговорювати свої відповіді, не узгоджувати їх між собою.

5. Можливою формою одержання експертної інформації є експертна група (колективна експертна оцінка). Вона також може здійснюватися на основі бланку анкетного опитування експертів. Запрошені експерти мають попередньо обговорити й узгодити свої відповіді, занотувати спільну відповідь за кожним запитанням (показником), поданим в анкеті.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ МІЖНАРОДНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Мезенцева О. І.

Орієнтуючись на наукові пошуки українських і зарубіжних учених щодо прогнозування розвитку освітніх, соціальних, економічних та інших систем у контексті євроінтеграційних процесів, спираючись на результати розвідок із прогнозування розвитку загальної середньої освіти України, ми виділили групи міжнародних чинників розвитку загальної середньої освіти в Україні, а саме: політичні, економічні, інституціональні, галузеві, соціально-психологічні, етичні, демографічні, екологічні.

З метою одержання експертної думки освітян щодо впливу цих чинників на розвиток системи загальної середньої освіти в Україні, визначення їхньої

оцінки рівня цього впливу задля створення прогностичних моделей розвитку цієї системи нами було розроблено **методику експертного опитування щодо визначення впливу міжнародних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти в Україні** та проведено пілотне дослідження на базі закладу загальної середньої освіти міста Києва.

У підготовці й проведенні експертного опитування ми покладалися на алгоритм експертного опитування, розроблений О.О. Прохоренком, що передбачає реалізацію шести послідовних етапів, а саме: підготовчого, організаційного, збирання експертної інформації, опрацювання й аналізу експертної інформації та підсумкового.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає нам змогу констатувати, що педагогічні працівники усвідомлюють вплив економічних, політичних, соціально-психологічних та етичних міжнародних чинників розвитку загальної середньої освіти, як такі, що перебувають у зоні найближчого впливу. При цьому галузеві чинники не усвідомлюються, не зважаючи на здійснення реформ, а демографічні та екологічні не переживаються експертами, як впливові взагалі. Освітнями частково реалізуються програми міжнародної співпраці та інституціонального партнерства, проте ресурси міжнародних фінансових програм і проектів не використовуються, або ж використовуються на мінімальному рівні.

Результати дослідження дали змогу запропонувати низку **прогностичних заходів** (формування сценаріїв розвитку закладу на основі конкретних показників), **планувальних заходів** (розробка програм, планів, формування пріоритетних напрямів діяльності, зокрема створення робочих груп з пошуку грантів та написання програм академічних та культурних обмінів, пошуку партнерських шкіл тощо), **інформаційних заходів** (створення інформаційного центру щодо міжнародних обмінів, літніх таборів, мовних курсів, міжнародних проектів тощо, що відбуваються як в Україні, так і за її межами) та **мотиваційних заходів** (формування стимулів щодо розширення сфери діяльності вчителів, батьків, адміністрацій щодо міжнародної діяльності та співпраці, що зможе покращити показники якості освіти закладу в цілому).

ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

Пархоменко Н. Є.

Упровадження в шкільну практику педагогіки партнерства, управління освітнім процесом на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів визначає пріоритетною менеджерську роль учителя в забезпеченні

індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Підвищення професіоналізму вчителя й набуття ним нових якостей має реалізовуватись на засадах діяльнісного підходу.

Узагальнення результатів вивчення проблеми застосування діяльнісного підходу в системі внутрішньошкільної методичної роботи дало можливість визначити певні його особливості. Діяльнісний підхід будується на людино-центристській парадигмі управління, що передбачає рівноправну співпрацю, партнерство й розвиток цих стосунків. Він базується на рефлексивному підході, який сприяє розвитку суб'єктності працівника. Діяльнісний підхід передбачає партисипативність в управлінні, що є складником демократичності суспільної взаємодії в навчальному закладі, який ґрунтується на широкому залученні вчителів, учнів, батьків, громадськості до роботи різних органів внутрішньошкільного управління; на довірі між усіма суб'єктами освітнього процесу; на глибокому переконанні в спільних цінностях; на індивідуалізації управлінської діяльності; на зростанні управлінської культури; на максимальному делегуванні повноважень; на заохоченні горизонтальних зв'язків між учасниками освітньої діяльності; передбачає гласність і відкритість в ухваленні рішень тощо. Раціональність управлінських рішень забезпечується дотриманням SMART-вимог. Управлінські рішення мають бути конкретними, вимірюваними, досяжними, релевантними, визначеними в часі. За умов діяльнісного підходу процес ухвалення раціональних управлінських рішень потребує всебічного вивчення проблеми, пошуку альтернатив, а також ретельного, всебічного аналізу інформації.

Упровадження діяльнісного підходу в системі внутрішньошкільної методичної роботи в межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти» дає змогу перевірити його ефективність на рівні діагностування проблем і колегіального ухвалення управлінського рішення щодо вибору науково-методичної проблеми закладу; вироблення алгоритму побудови змістових взаємозв'язків у системі внутрішньошкільної методичної роботи щодо узгодження планів роботи школи, методичних об'єднань, самоосвіти педагога в контексті розв'язання науково-методичної проблеми школи; забезпечення мережевої взаємодії учителів задля оперативного вирішення поточних проблем; професійної самореалізації педагогів і формування їх готовності до роботи в умовах академічної свободи, що визначена новим Законом України «Про освіту».

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Красюк Л. Є., Пікуза С. І.

З цього навчального року в школах України розпочалося викладання інтегрованого навчального предмета «Громадянська освіта», із впровадженням якого пов'язані значні сподівання суспільства й держави щодо підготовки в школі громадян, які «вміють здійснювати зважений і раціональний вибір, критично мислити та аналізувати інформацію, розуміють значення права, толерантно ставляться до думок інших, активно цікавляться суспільним, політичним та економічним життям». Однак формування громадянської компетентності учнів не може забезпечуватися лише цим предметом, тим більше, що він вивчається в 10 класі. Формування громадянської компетентності учнів може й повинно здійснюватися на всіх рівнях загальної середньої освіти, на кожному році навчання, за допомогою кожного навчального предмета, курсу, спецкурсу, факультативу тощо.

Успішне формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти передбачає створення в ньому комплексу організаційно-методичних умов: організаційно-управлінських (ухвалення управлінських рішень, необхідних директивних документів, розроблення й затвердження концепції формування означеної компетентності тощо), кадрових (підготовленість педагогічного колективу школи до формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в освітньому процесі, до створення та впровадження необхідного навчального й методичного забезпечення тощо), методичних (наявність комплексу методичних розробок в учителів щодо формування громадянської компетентності учнів, що охоплюватимуть всі рівні загальної середньої освіти, роки навчання, навчальні предмети, курси, спецкурси й факультативи), освітніх (створення умов для формування, застосування, оцінювання громадянської компетентності учнів у навчальному й виховному процесах, учнівському самоврядуванні, науково-дослідній роботі тощо), соціальних (соціальне партнерство школи, реалізація школою соціальних проектів, конструктивну реалізацію громадянської і соціальної активності учнівського й педагогічного колективів на благо громади, суспільства й української держави).

Успішне досягнення організаційно-методичних умов формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти залежатиме від успішного розроблення та впрова-

дження концепції, моделі, методики формування громадянської компетентності здобувачів освіти, відповідних освітніх і методичних матеріалів, що поурочно застосовуватимуть в освітньому процесі, визначення критеріїв і розроблення інструментарію оцінювання сформованості зазначеної компетентності учнів.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДІБНИХ УЧНІВ ПЕДАГОГАМИ-ОРГАНІЗАТОРАМИ НАВЧАЛЬНИХ ГРУП У ТЕХНІЧНОМУ ЛІЦЕЇ НТУУ «КПІ» М. КІСВА

Красюк Ф. М.

Методика педагогічного супроводу здібних учнів педагогами-організаторами навчальних груп — це спосіб означеного супроводу, який полягатиме в поетапному застосуванні його методів, прийомів і засобів задля оптимальної організації й здійснення виховної роботи педагогів-організаторів навчальних груп зі здібними учнями. Метою застосування методики є створення організаційно-педагогічних умов для успішного самовизначення, самовиховання й самореалізації здібних учнів. Оскільки абсолютна більшість учнів мають виражені академічні здібності, то можна стверджувати, що методика поширюватиметься на всіх вихованців Технічного ліцею.

Інноваційна методика розроблена відповідно до програми експерименту всеукраїнського рівня, що проходить на базі Технічного ліцею, враховує успішний досвід його виховної й соціально-педагогічної роботи, досягнення педагогів-організаторів навчальних груп, спирається на прогресивні виховні ідеї, сучасні інноваційні засоби виховання здібних учнів, які застосовуються в старшій школі економічно розвинених країн світу.

Методика передбачає шість послідовних етапів педагогічного супроводу здібних учнів: діагностувальний, прогнозувальний, програмувальний, реалізаційний, контрольно-рефлексивний, коригувальний. Кожен із цих етапів матиме свої завдання, організаційний і виховний зміст, засоби реалізації. Упродовж діагностувального етапу психолог здійснюватиме діагностування задатків і здібностей, обдарованості, а педагог-організатор — основних освітніх і соціальних потреб та інтересів, соціальної ситуації учня, можливих освітніх і соціальних труднощів і проблем, які можуть негативно впливати на його розвиток та участь в освітньому процесі (на основі соціально-педагогічної анкети). Прогнозувальний етап охоплюватиме спільне передбачення педагогом-організатором і учнем можливостей, напрямів, цілей, завдань, засобів, очікуваних результатів розвитку його задатків і здібностей, реалізації інтересів в освітньому процесі ліцею. Упродовж програмувального етапу педагог-організатор склада-

тиме індивідуальний план розвитку задатків і здібностей учня на семестр, який погоджуватиме з учнем, його батьками, психологом, вчителями, адміністрацією. Реалізаційний етап передбачатиме здійснення індивідуального плану розвитку задатків і здібностей учня за допомогою різноманітних організаційних форм, методів і засобів виховної роботи. Упродовж контрольно-рефлексивного етапу учень здійснюватиме самоаналіз і самооцінювання результатів розвитку своїх задатків і здібностей (за відповідною вчинковою матрицею), аналізуватиме причини успіхів і прорахунків спільно з педагогом-організатором, практичним психологом. Упродовж шостого, коригувального, етапу вноситимуться зміни в індивідуальному плані розвитку задатків і здібностей учня на семестр.

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

Тюріна Л. Г.

Одним із важливих завдань всеукраїнського експерименту за темою «Організаційно-методичні умови реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі», що здійснюється на базі Ірпінського навчально-виховного об'єднання «Освіта» Ірпінської міської ради Київської області є розроблення та обґрунтування моделі реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї. Упродовж звітної періоду це завдання було виконано повністю. Означена модель відображає компонентний склад і функції процесу реалізації системи розвивального навчання, дає змогу організувати його цілеспрямоване втілення в умовах гімназії (структурний підрозділ закладу освіти, який забезпечує базову середню освіту) і ліцею (структурний підрозділ закладу освіти, який забезпечує профільну середню освіту).

У складі моделі реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї можна виділити декілька компонентів, а саме:

- **суб'єктний** (охоплює учасників реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї, які мають відповідні права й обов'язки, вимоги щодо їхньої підготовки);
- **організаційно-управлінський** (управління процесом реалізації означеної системи навчання);
- **змістовий** (сукупність напрямів, за якими здійснюється реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї);
- **процесуальний** (послідовні етапи реалізації означеної системи навчання, а саме: підготовчо-діагностувальний, організаційний, освітній, контрольно-коригувальний)

- **методичний** (охоплює організаційні форми, методи й засоби, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що застосовуються в процесі реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї);
- **ресурсний** (інформаційні, методичні, науково-методичні й матеріально-технічні ресурси, необхідні для успішної реалізації системи розвивального навчання);
- **контрольно-результативний** (очікувані результати, критерії й показники, інструментарій та організаційні механізми контролю й оцінювання цих результатів).

Модель виконуватиме низку важливих функцій, а саме: пізнавальну (дає змогу отримати нове знання про процес реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї), організаційну (сприяє цілеспрямованій і цілевідповідній організації процесу реалізації системи розвивального навчання в гімназії та ліцеї), методичну (сприяє розробленню й накопиченню методичних і навчально-методичних матеріалів), попереджувально-захисну (дає змогу своєчасно визначити й забезпечити розв'язання методичних ресурсних та інших проблем).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер 0116 U003181.

Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

➤ **З'ясовано** можливості й умови реалізації змісту компетентісно орієнтованого навчання біології й хімії; **доведено**, що використання сучасних методів навчання (моделювання, метод проектів, дослідницький), форм організації навчання (в ієрархії яких домінують групові форми роботи), поєднання в освітньому процесі шкільного підручника з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) навчання сприяють досягненню очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

➤ Експериментально **доведено** педагогічну доцільність пропонованого предметного наповнення наскрізних змістових ліній курсів хімії й біології. **Виявлено**, що реалізація наскрізних змістових ліній курсів біології й хімії потребує певного спрямування змісту окремих питань програми, а не їх розширення, внутрішньопредметної й міжпредметної інтеграції навчального змісту.

➤ **Встановлено** відповідність розроблених навчальних завдань, у тому числі на основі синхроністичної таблиці, вимогам до компетентнісно орієнтованих завдань, доступність їх для учнів.

➤ **З'ясовано**, що календарно-тематичне планування з хімії й біології на компетентнісній основі сприяє планомірному формуванню компетентностей учнів. Розподіл вимог до результатів навчальної діяльності учнів за складниками компетентності спрощує моніторинг і контроль цієї діяльності.

➤ Результати дослідження **впроваджено** в методичних посібниках. У методичному посібнику «Навчання хімії учнів основної школи» визначено й виокремлено в змісті актуальні питання навчання хімії, розроблено відповідні рекомендації вчителям, розкрито предметне наповнення основних змістових ліній курсу хімії.

➤ зміст методичного посібника «Навчання біології учнів основної школи» спрямований на реалізацію наскрізних змістових ліній і використання компетентнісного підходу до навчання біології учнів 6–9-х класів, результатом якого є предметна (біологічна) та ключові компетентності.

➤ Рукописи методичних посібників з біології й хімії **підготовлено** до обговорення на науково-експертній раді з метою рекомендації їх до друку на засіданні вченої ради Інституту педагогіки.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСОВОЇ ЛІНІЇ ГРОМАДЯНСЬКА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У КУРСІ ХІМІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Величко Л. П., д-р пед. наук

Наскрізна змістова лінія **громадянська відповідальність** курсу хімії основної школи корелюється з **соціальною та громадянською** ключовою компетентністю. Останній присвячено величезну кількість праць, посеред них — матеріали міжнародних дослідницьких проєктів, виконаних за участі вітчизняних педагогів. У цих працях докладно висвітлено мету, завдання, компетентнісний потенціал, засоби й форми громадянської освіти; проаналізовано знаннявий, діяльнісний і ціннісний складники громадянської компетентності, схарактеризовано учня, який володіє цією компетентністю. Розроблено навчальні програми, підручники й посібники з курсу «Громадянська освіта».

Основним резервом формування цієї компетентності й відповідної змістової лінії є зміст суспільствознавчих предметів. Водночас невикористаним залишається громадянознавчий складник природничих навчальних предметів. Оскільки громадянськість є моральною категорією, то вона виражається переважно ціннісним складником предметної компетентності з хімії. Розвивати країну належить людям із почуттям громадянської відповідальності, які мають

активну громадянську позицію. Передусім учні мають бути ознайомлені з проблемами й потребами розвитку країни.

У дослідженні ми виокремили два аспекти громадянської компетентності учня, що можуть стати предметом уваги в навчальному процесі з хімії: патріотизм й усвідомлення взаємозв'язків між правами, свободою та відповідальністю людини.

Почуття патріотизму є підґрунтям громадянськості й виражається у любові до батьківщини в усіх проявах, зокрема в гордості за надбання вітчизняної науки. Було визначено теми навчальної програми й конкретні питання змісту, що дають змогу розкрити:

- діяльність наукових установ й окремих учених, які зробили внесок у розвиток теоретичної хімії, суспільного господарства, життєвих потреб людини;
- розвиток сучасних наукових галузей і технологій, зокрема нано- і біотехнологій;
- індустріальний потенціал України, що забезпечується видобувною та хімічною промисловістю;
- енергетичний потенціал країни, у тому числі завдяки застосуванню сучасних технологій добування енергії.

В аспекті усвідомлення взаємозв'язків між правами, свободою й відповідальністю людини розкриваємо такі питання:

- екологічно виважена поведінка в довіллі, громадянська відповідальність за його збереження під час виробництва, використання, утилізації синтетичних хімічних сполук;
- відповідальне ставлення учнів до вживання алкогольних напоїв і куріння;
- необхідність дотримання правил поведінки в кабінеті хімії як обов'язкових для всіх правил, що забезпечують збереження здоров'я.

Для опрацювання питань цієї наскрізної змістової лінії важливо спрямувати учнів на розв'язування реальних проблемних ситуацій, наприклад запропонувати їм викласти свої міркування щодо поліпшення стану довкілля й взяти участь у таких заходах для набуття досвіду громадянської участі. Історія добування й використання природного газу на теренах України може стати темою міжпредметного навчального проекту (історія, географія, фізика, хімія).

У процесі дискусії доцільно обговорити, які законодавчі обмеження існують щодо продажу алкогольних напоїв і тютюнових виробів, чи порушуються тим самим права людини, чи позначається алкоголізм на добробуті ближніх та багато інших питань, які можуть сформулювати й самі учні.

Навчання дітей на основі цінностей демократичного громадянського суспільства потребує створення відповідних зовнішніх умов: атмосфери справедливості й гідності у відносинах учитель–учень, співпраці між учасниками навчального процесу, вільного виявлення думки, її обговорення й ухвалення колективного рішення, відмови від патерналістських настроїв, але віри у власні сили.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ

Матяш Н. Ю., канд. пед. наук

Компетентнісно-орієнтована функція розділу «Біологія. 8 клас» опирається на компоненти очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (знанневий, діяльнісний і ціннісний) і реалізацію наскрізних змістових ліній.

Знанневий компонент змісту полягає в розиткові понять, які вже учнями засвоєні, і нових, які потрібно засвоїти. У новій структурі календарно-тематичного плану вони виокремлені та стосуються методичних орієнтирів організації освітнього процесу. Функцією знанневого компонента є не лише сформувати поняття, а й навчити учнів оперувати ними, встановлювати внутрішньо предметні зв'язки між ними. Наприклад, знання про людину базуються на знаннях, здобутих учнями під час вивчення тварин. Тому важливим є дотримання принципу наступності.

Засвоєння нових термінів і понять є складним розумовим процесом, який базується на запам'ятовуванні. Щоб полегшити їх засвоєння експериментально **встановлено** доцільність регулярної роботи учнів у парі (один учень зачитує термін, інший — його визначення) або спільний пошук термінів у тексті підручника, встановлення зв'язків між ними, переклад їх на іншу мову (англійську тощо). Варіанти роботи з термінами вчитель може розширити. Як результат роботи в парі учні стають активніші, спілкуються між собою, вчать працювати спільно.

У процесі експериментальної роботи **доведено**, що **поєднання** в освітньому процесі **шкільного підручника з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) навчання**, підвищує пізнавальний інтерес учнів. Наприклад, використання на заняттях учнівських планшетів і смартфонів дає змогу вчителю охоплювати весь клас, організувати засвоєння й перевірку засвоєного навчального матеріалу, пошук додаткової інформації з теми заняття, посилює співпрацю між учителем й учнем з опорою на результат навчання. Під час такої роботи вчитель розкриває учням навчальні можливості смартфонів. Проблемою є те, що для організації такої роботи потрібні: Інтернет, пакет «Smart Notebook» і, звичайно, учнівські планшети або смартфони. Найпростішим було останнє.

Під час здобуття нових знань **доведено** доцільність використання **суб'єктивного досвіду** учнів (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом), який найчастіше складає мотиваційний компонент учіння, посилює інтерес до навчання, його практико-орієнтоване значення.

Другий **компонент** — **діяльнісний** спрямований на застосування біологічних знань про людину в житті. Методичні можливості його виявляються під час ви-

конання практичної частини навчальної програми (виконання дослідів, лабораторних, практичних робіт, дослідницьких практикумів, учнівських проєктів тощо).

Важливо до цієї роботи задіяти різні методи наукового пізнання (спостереження, експеримент, прогнозування, моделювання тощо) й інтелектуальні вміння учнів (порівняння, узагальнення тощо).

Під час реалізації діяльнісного компонента предметної компетентності **встановлено**, що використання **дослідницького методу** дає змогу заактивізувати навчальну діяльність кожного учня/учениці, що забезпечує формування в них здатності вносити в процес пізнання дійсності зміни, шукати оптимальні шляхи досягнення результатів навчання.

Третій **компонент** — **ціннісний**, який націлений на засвоєння таких ціннісних категорій, як знання, життя, здоров'я; формування свідомого ставлення до власного здоров'я й життя; оцінювання ролі біологічних знань для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення для розвитку інших наукових галузей (наприклад медицини, генетики людини тощо).

Реалізація цього компонента виявляється в судженнях учнів про значення біологічних знань про людину, її здоров'я, ставленні до свого здоров'я, свого життя, здоров'я й життя інших людей; оцінці значення розвитку вітчизняної біологічної науки, біологічних знань для суспільного розвитку.

У дослідженні **виявлено**, що включення в експериментальну методику наскрізних змістових ліній «Громадянська відповідальність», «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Здоров'я і безпека» і «Підприємливість і фінасова грамотність» посилює, насамперед, ціннісний компонент предметного змісту. Вони спрямовані на посилення предметної (біологічної) і формування відповідних ключових компетентностей. Наприклад, у вступі розділу «Біологія. 8 клас» змістова лінія «Громадянська відповідальність» націлює учнів на усвідомлення відповідальності за власне життя й здоров'я, своє та оточуючих, а змістова лінія «Здоров'я і безпека життя» зорієнтовує учнів на формування в них розуміння, що життя й здоров'я — найвища особистісна та суспільна цінність. Ці обидві змістові лінії по розділу є наскрізними й переплітаються між собою. Під час реалізації цих змістових ліній необхідно опиратися на знання, здобуті з курсу «Основи здоров'я», життєвий досвід учнів, керуватися їх участю в соціальних мережах і звертати увагу на ризики, пов'язані з цим. Методичні можливості наскрізних змістових ліній можна використати під час виконання учнівських проєктів.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Коршевнюк Т. В., канд. пед. наук

У процесі експериментальної перевірки педагогічної ефективності методики навчання біології на компетентнісній основі було виявлено, що незважаючи на позитивну динаміку у формуванні компонентів предметної біологічної компетентності, її розвиток як інтегративної динамічної властивості особистості потребує посилення взаємодії цих компонентів. Також визначено доцільність доповнення методичного інструментарію реалізації наскрізних змістових ліній, розвитку ціннісного компонента предметної біологічної компетентності учнів. Сказане зумовило коригування розробленої методики на основі практико-орієнтованого підходу, що наділений можливостями стирати межу складниками предметної й ключових компетентностей у процесі їх формування в здобувачів освіти й стає джерелом особистісного досвіду.

Одним із засобів реалізації практико-орієнтованого підходу в дослідженні є завдання на екосоціальне орієнтування. Цей тип ситуаційних завдань дає змогу аналізувати й моделювати розвиток соціоприродних систем, усвідомлювати закони їх розвитку, механізми утворення зв'язків і причини їх порушення, а також можливості використання знань у практичній діяльності. Оцінювання рішень, які ухвалюються школярами щодо природи, відбувається з погляду економіки, естетики, довготривалих інтересів суспільства, і враховуються не лише безпосередні, але й віддалені результати (наприклад оцінювання шкоди, завданої природі, і витрат на її відновлення). Розв'язок цих завдань характеризує моральний вибір дитини в екологічних ситуаціях — реальних і навчальних.

До методичного інструментарію реалізації наскрізних змістових ліній включено форми навчальної діяльності, які моделюють певні суспільні відносини, сприяють перетворенню індивідуального досвіду учнів щодо пізнання і перетворення живої природи в соціальний. Однією з таких форм є навчальні проекти соціального змісту.

У процесі коригування методики навчання біології зацентовано увагу на розвитку ціннісного компонента предметної компетентності. Зокрема у шостих класах збільшено частку безпосереднього й опосередкованого спілкування учнів з природою, що дає змогу актуалізувати емоційно-чуттєву сферу учнів. Сказане стосується методу біологічної емпатії й методу біологічної рефлексії. Ці методи сприяють розвитку аксіосфери учнів, виробленню в них умінь дотримуватись норм і правил поведінки в природному оточенні, коригувати власну поведінку

й вчинки людей відповідно до законів екологічної етики, брати участь у бесідах і диспутах біологічного змісту, що позитивно позначається на розвитку комунікативних умінь. Забезпечення формування умінь, значущих у житті школярів, свідчить про практико-орієнтований характер зазначених методів.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Вороненко Т. І., канд. пед. наук

Під час проектної діяльності учнів відбувається формування предметної компетентності, що складається зі знаннєвої, діяльнісної і ціннісної компоненти. Приймаючи навчальний проект за навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів, спрямовану на вирішення певної проблеми, опиняємося перед фактом, що оцінити навчальний проект звичайними методами (за допомогою тестових завдань, чи письмових завдань і задач у звичайній формі) — неможливо. Саме для такої форми діяльності найбільше підходить «оцінювання виконання». Основна вимога при цьому — виконання практичних дій. Оцінні завдання, в даному випадку, перевіряють не лише знаннєвий складник предметної компетентності, а й діяльнісний і ціннісний, бо є аналогами ситуацій з реального життя.

Запропоновані нами міні-проекти проводяться під час уроку з вивчення нового матеріалу. Основною їх метою є отримання знань шляхом самостійного засвоєння знань за допомогою виконання хімічного експерименту. Виконуючи міні-проект, учень, отримавши питання, що одночасно є планом виконання проекту, має продемонструвати не лише успішне оволодіння знаннями, вміннями й навичками з певної області знань (виконавши досліди), а й розв'язати певну проблему, що імітує життєву ситуацію поставлену в контекстному завданні.

Для «оцінювання виконання» було розроблено вимоги до навчальних проектів за рівнями сформованості предметної компетентності під час виконання навчального проекту. При цьому ми користувалися такими позиціями: оволодіння знаннями, форма виконання й усвідомленість дії, здатність до вибору способу дії, повнота виконання, оволодіння умінням діяти, здатність узагальнювати й робити висновки. Основна позиція, що перевіряється — це здатність учнів використовувати знання та вміння в практичній діяльності (ситуації), з можливістю висловлення власного ставлення до певної проблеми.

Провівши анкетування й бесіди з учнями та вчителями, ми встановили, що 91% учнів і 70% учителів вважають, що виконувати навчальний проект в позаурочний час мають лише ті, хто бажає. І, навпаки, 77,2% учнів і 70% учителів погоджуються, що такий вид роботи на уроці є потрібним. Але у виборі виду проекту думки учнів і вчителів розходяться: 60% учителів висловилися за ви-

конання інформаційних проєктів, 30% — за практико-орієнтовані й лише 10% — за дослідницькі. Учні ж висловили позитивне ставлення до експериментальної і творчої діяльності (77,2%).

Робимо висновок, що проєктна діяльність є шляхом до реалізації компетентнісного навчання, а проведення міні-проєктів на уроках може бути альтернативою обов'язковим учнівським проєктам, що включені в навчальні програми з предметів.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З БІОЛОГІЇ ТА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Козленко О. Г.

У Законі про освіту визначений перелік ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності, який конкретизовано в проєкті Стандарту загальної середньої освіти за програмою «Нова українська школа-2». Важливим інструментом формування та оцінювання ключових компетентностей, зокрема природничо-наукової компетентності, є компетентнісно-орієнтовані завдання, які дають змогу одночасно працювати зі знанням, діяльнісним і ціннісним складниками предметної компетентності і вимірювати ефективність застосування учнями набутих умінь у нових для навчальної діяльності ситуаціях, зокрема в повсякденному житті.

Експеримент з використання компетентнісно-орієнтованого тесту для учнів 10–11 класів (у порівнянні з вибіркою дорослих — вчителів біології, що брали участь у семінарах і майстер-класах) дав змогу отримати цікаві результати щодо особливостей роботи з моделями. Тест складався з чотирьох компетентнісно-орієнтованих завдань з розгорнутими стимулами, і трьома тестовими запитаннями в кожному із завдань. Окремі питання спиралися на вміння працювати з текстовою та графічною інформацією, вміння застосовувати набуте під час роботи з наскрізними змістовими лініями «Підприємливість і фінансова грамотність», «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Здоров'я і безпека» та іншими. Саме завдяки такій різноплановості завдань, невеличкий за розмірами тест за стислий проміжок часу дає змогу оцінити рівень сформованості різних складників предметної компетентності. Це підтверджується розрахунками парної кореляції між запитаннями — вони характеризуються низькими значеннями коефіцієнту парної кореляції (а чверть пар — взагалі мають від'ємні значення парної кореляції).

Найбільшу диференціюючу здатність мають завдання, пов'язані з опрацюванням графічної інформації (діаграм і графіків, тривимірних моделей). Під час роботи з вербальними моделями було виявлено наявне в респондентів некритичне

ставлення до навчальних текстів, через що респонденти обирали варіанти, які не підтверджуються раціональними викладаками, а спираються на побутові уявлення або набуті міфологеми, зокрема, з області фінансової (не)грамотності. Таким чином, не зважаючи на звичність використання вербальних моделей (у підручниках, лекціях тощо) було виявлено доволі низький рівень критичного мислення щодо текстів — на відміну від графіків і діаграм, а також символічних моделей.

Під час порівняння виконання завдань тесту з предмету та результатами роботи частини учнів з блоками моделей, було з'ясовано, що найбільші результати за тестом демонструють *self-made*-учні, які взяли за навчання в старшій школі й самостійно доклали значних зусиль у навчанні. Цікаво, що у дорослих парна кореляція завдань лише за окремими парами відрізняється від учнівської.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В 5 КЛАСІ ШКІЛ ІЗ НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ

Реєстраційний номер: 0116U003184.

Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: О. М. Петрук, канд. пед. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *здійснено* аналіз й *узагальнено* результати дослідного навчання;
- *внесено* корективи в рукописи підручників української мови та літературного читання для 5 класу шкіл з навчанням румунською та польською мовами відповідно до результатів експерименту;
- *підготовлено* й *подано* на розгляд Науково-методичної ради з питань освіти МОН України для надання грифу рукописи програм (2) і підручників (4);
- у межах IX Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти — 2018» (м. Київ, березень 2018 р.) *проведено* науково-практичну конференцію «Ключові та предметні компетентності учнів: особливості формування в освітньому процесі»;
- *проведено* XII Міжнародний симпозіум «Портрети вчителів» («Portrete de dascăli»; м. Чернівці; Петрук О. М., Пілігач О. Г.), *налагоджено* наукові зв'язки із зарубіжними партнерами з Румунії, Молдови;
- окремі аспекти дослідження *висвітлено* на: Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми сучасного підручника» (м. Мінськ, Білорусь; Петрук О. М.); Міжнародній конференції «Ефективні шляхи у навчанні та

вихованні учнів в європейському контексті» (м. Арад, Румунія; Пілігач О.Г.); Міжнародному фестивалі «Майстерня вчителя» (м. Бельци, Молдова; Пілігач О.Г.); веб-конференції «Учені НАПН України — українським учителям» (м. Київ; Петрук О.М., Шевчук Л.М., Курач Л.І., Кохно Т.Н., Хорошковська Т.П.); Міжнародній науковій конференції «Українці Румунії — історія, сучасність та перспективи» (м. Бухарест; Богданець-Білокаленко Н.І.).

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ РУМУНСЬКОЮ МОВОЮ

Петрук О. М., канд. пед. наук

Глобалізація сучасного світу, швидкоплинність соціально-економічних процесів та полікультурна реальність ставлять нові вимоги до освіти, спонукають до впровадження підходів до навчання, що забезпечують досягнення освітнього рівня, адекватного суспільним запитам і потребам здобувачів освіти.

У галузі навчання української мови як державної нова парадигма мовної освіти, що впроваджується на сучасному етапі й полягає передусім в компетентісно зорієнтованому й комунікативно спрямованому навчанні, потребує оновлення змісту та його реалізації в сучасних підручниках української мови як другої.

У процесі дослідження теми «Дидактико-методичне забезпечення навчання української мови й літературного читання в 5 класі шкіл із національними мовами викладання» нами було розроблено підручник української мови для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою.

Змістове наповнення підручника підпорядковане основній меті навчання української мови як другої (неспорідненої) — сформувати комунікативну компетентність учнів-румунів, що передбачає розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, оволодіння основами комунікативної поведінки, набуття нового досвіду мовленнєвої взаємодії в різноманітних ситуаціях, а також формування соціокультурної компетентності учнів, долучення до української культури, виховання громадянина України, який володіє державною мовою, використовує її в усіх сферах суспільного життя.

У підручнику отримали свій розвиток і практичне втілення ідеї комунікативного підходу до навчання мови, окреслені та напрацьовані в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема, дотримання зазначеного підходу простежується в доборі текстового матеріалу, системі вправ, завдань, запитань. Акцент змісту підручника зміщується з традиційного накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності до мовленнєвої взаємодії, а також застосовування набутого досвіду успішних дій у навчальних та життєвих ситуаціях.

Цінним є матеріал, що демонструє практичну значущість оволодіння аудіативними вміннями, різними видами читання, завдання, що звернені до попереднього мовленнєвого досвіду учнів, спонукають до аналізу себе як слухача, читача, мовця. Заслуговують на увагу завдання, які онаймлюють п'ятикласників з окремими комунікативними стратегіями, що можуть використовуватися для досягнення порозуміння між комунікантами.

У підручнику є завдання, які спонукають учнів до критичного мислення й висловлення власної думки, аргументації власної позиції, вираження рефлексивно-оцінювальних суджень на основі особистого навчального й життєвого досвіду. Такі завдання орієнтують учнів на застосування різних прийомів, форм і способів мовленнєвої взаємодії, формують у них навички співпраці, виховують взаєморозуміння й толерантне ставлення одне до одного.

Розгляд навчання української мови як державної в міжкультурному контексті зумовив включення в зміст підручника навчального матеріалу (текстів, завдань), який спонукає учнів до проведення паралелей між культурами українського й румунського народів, розкриває спільні цінності та формує на основі інформації про культуру й історію обох народів громадянську позицію.

Успішність опанування української мови учнями-румунками перебуває в прямій залежності від активної зацікавленості предметом, бажання знати його. Результати експериментального навчання засвідчили, що змістове наповнення та ілюстративне оформлення підручника української мови для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою цілком забезпечують мотивацію учнів до вивчення предмета.

СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В 5 КЛАСІ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ

Шевчук Л. М., канд. пед. наук

Навчання української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин має надзвичайно важливе значення. Особливої уваги потребує 5 клас, який є перехідним від початкової школи до середньої й старшої.

Упродовж 2018 року нами досліджено особливості української мовної освіти та підготовлено рукопис підручника української мови для 5 класу шкіл з навчанням польською мовою.

У процесі дослідження було враховано близькостпорідненість мов, а також можливість перенесення вмінь і навичок, сформованих на уроках рідної мови, на українську (за критерієм спільної лексики польська й українська мова є близькими на 70%, крім того, спостерігаються спільні фонетичні й граматичні риси).

Специфіка польсько-українського білінгвального середовища (сім'ї, соціального середовища взагалі) забезпечує ширший, у порівнянні з учнями ЗЗСО з навчанням мовами інших національних меншин, доступ до україномовного контенту, більше можливостей для спілкування, що позитивно впливає на процес вивчення української мови.

У процесі провадження наукового дослідження ми спиралися на те, що мета мовної освіти — формування комунікативної компетентності школярів, підґрунтям для якої є розвиток фонетичних, орфоепічних, орфографічних, морфологічних, синтаксичних і лексичних умінь і навичок, їх застосування в процесі мовленнєвої діяльності.

Описана вище специфіка мовної освіти врахована під час розроблення матеріалів до підручника «Українська мова» для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням польською мовою. Рукопис підручника розроблено на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й комунікативного підходів, із урахуванням специфіки українсько-польського білінгвізму та вікових особливостей школярів. Відповідно до порад учителів української мови експериментальних навчальних закладів та узагальнених результатів дослідного навчання в рукопис підручника внесено корективи.

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІстовоЇ ЛІНІЇ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ РУМУНСЬКОЮ МОВОЮ

Пілігач О. Г.

Упровадження компетентнісного підходу передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових компетентностей особистості.

Здатність учнів спілкуватися українською мовою забезпечується формуванням у них україномовної комунікативної компетентності, яка охоплює мовну, мовленнєву та соціокультурну, а також загальнонавчальний та життєвий досвід, мотиви й цінності (власні, свого та українського народів).

Соціокультурна змістова лінія передбачає ознайомлення учнів — представників національних меншин з особливостями соціальних і національно-культурних відносин у суспільстві, розвиток умінь дотримуватися норм, що регулюють суспільні відносини. Важливим завданням роботи над соціокультурною змістовою лінією є стимулювання інтересу учнів-румунів до української культури, виховання доброзичливого, зацікавленого ставлення до неї, умінь налагоджувати й підтримувати контакти з носіями цієї культури.

Робота над формуванням соціокультурної компетентності учнів передбачає широке використання текстів. Зміст текстового матеріалу, вміщеного в підруч-

нику української мови для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою, розкриває достатньо широке коло відомостей про культуру українського та інших народів, що мешкають поряд, традиції, стилі поведінки тощо, дає можливість показати самотність кожного, їхні погляди на світ і на себе в ньому, що формуються за допомогою мови й відображаються в мові, а також те спільне, що об'єднує різні народи.

На особливу увагу заслуговує методичний апарат, який не обмежує роботу вчителя академічним аналізом тексту і його складників, а спрямовує навчальну діяльність на розкриття багатогранності ситуацій, звернення до особистого досвіду учнів, сприяє вихованню толерантності, плюралізму, формуванню умінь налагоджувати й підтримувати контакти, здатності сприймати ситуації з різних боків, аналізувати події, враховуючи інтереси всіх її учасників. У методичному апараті підручника закладено можливості для навчання учнів спілкуватися у формі діалогу культур.

Грунтуючись на результатах спостережень, проведених під час експериментального навчання у ЗЗСО з викладанням румунською мовою, можемо зробити висновок, що дидактичний матеріал і його методичний супровід у підручнику української мови для 5 класу зазначеного типу шкіл розроблено таким чином, щоб забезпечити цілеспрямовану й ефективну роботу з формування в учнів соціокультурної компетентності. Прогнозуємо, що результатом такої роботи буде цілісна особистість, здатна до самоідентифікації, яка буде характеризуватися новим поглядом на своє існування в мультинаціональному й полікультурному середовищі, буде толерантною й терпимою, усвідомлюватиме відмінності між мовами та культурами, виявлятиме гнучкість в умінні використовувати варіативні стратегії й тактики, корегуватиме власну мовленнєву поведінку з урахуванням ситуації спілкування.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ 5 КЛАСУ ШКІЛ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Богданець-Білоskalенко Н. І., д-р пед. наук

У сучасному суспільстві надзвичайно багато джерел отримання інформації в будь-якій сфері навчання. Проте головним джерелом набуття знань усе ж таки лишається підручник. І саме йому належить вагома роль в освітньому шкільному процесі. А тому, обсяг знань, глибина й рівень їх засвоєння повністю залежать від якості підручника.

В умовах сьогодення освіти важливим питанням є викладання української мови і літератури в школах національних меншин. Стандартна літературна осві-

та передбачає чотири змістові лінії — мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну. Спинимо увагу в нашій розвідці на соціокультурній, оскільки вона є однією з засадничих у мовно-літературній освіті, особливо ж для учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин. За логікою розуміємо, що складається названа змістова лінія із двох складників — соціального й культурного. Соціальний передбачає опанування й засвоєння норм, що регулюють соціально-комунікативні відносини між статями, поколіннями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку учнів, формування відповідального члена громади й суспільства. Значно ширшою за своїм змістом є культурна складова. Адже він передбачає ознайомлення учнів через тексти та завдання до них з історією, природою, мистецтвом України, її місцем у світі від давніх часів до сьогодення. Важливо викликати зацікавлення культурою народу, мову якого вивчають учні та країну, в якій мешкають і навчаються. Культурний складник цієї змістової лінії орієнтована на засвоєння культурних і духовних цінностей українського народу. Отож, соціокультурний складник сприяє формуванню соціокультурної компетентності та орієнтований на засвоєння культурних і духовних цінностей українського народу та морально-етичних цінностей загалом; ґрунтується у своїй діяльності на культурні традиції і вектори розвитку держави.

Відомо, що зміст освіти відображається в навчальних програмах, підручниках, дидактичних матеріалах. Працівниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України було підготовлено проект освітньої програми з літературного читання для 5 класу (автори: Т. Кохно, Н. Кудикіна, О. Петрук, Т. Хорошковська, Н. Яновицька). У пояснювальній записці до програми автори зазначають, що реалізація соціокультурної лінії в процесі читання тісно пов'язана з навчанням української мови, оскільки мова, особливо розуміння концептів — слів-знаків національної культури, необхідна для того, щоб читання літератури й закладеного в літературних творах соціокультурного змісту було зрозумілим і, завдяки цьому, ефективним.

Сприятливим соціокультурним матеріалом для навчання є передбачені програмою й втілені в підручнику з «Літературного читання» для шкіл національних меншин (автори: Т. Кохно, Т. Хорошковська) етичні формули, фразеологічні звороти, прислів'я та приказки, які презентують неповторність української мови, передають життєвий досвід народу, його погляди на світ і на себе. Завдання в згаданому підручнику передбачають роботу над лексикою, яка позначає реалії соціально-культурного життя України, специфічні для української культури поняття. З творів художньої літератури учні дізнаються про моральні, етичні, духовні цінності минулих поколінь і своїх сучасників; про ставлення народу до країни, у якій вони мешкають; взаємини людини й суспільства; про сімейний і побутовий устрій; про національні звичаї, обряди тощо. Отже, художній твір розгляда-

емо як джерело соціокультурного розвитку особи дитини — учня п'ятого класу шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Підкреслюємо особливу значущість сучасних художніх творів національної (української) літератури для формування соціокультурного складника учнів, які представлені в підручнику (С. Гридін, З. Мензатюк, А. Костецький та ін.). Усе це сприятиме формуванню в учнів здатності використовувати українську мову для реального спілкування в умовах діалогу культур.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКА «ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ» ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Кохно Т. Н.

Проблема формування читацької компетентності на сьогодні є в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Сьогоднішнє суспільство вступає в нову інформаційну епоху. Під впливом сучасної медіакультури змінюється статус читання, коло читання, способи сприйняття друкованого тексту й мотиви звернення до книги.

Спеціалісти дослідження в галузі читання говорять про спад інтересу до художньої літератури й низький рівень читацької культури в школярів і молоді, зміну моделі читання, співвідношення ділової й вільної мотивації звернення до художнього слова. Відбулося скорочення частини читання в структурі вільного часу.

Локальне дослідження, проведене нами в закладах загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою, засвідчило, що лише 10% анкетованих читають художні твори кожного або майже кожного дня, 35% — один раз або двічі на тиждень, 50% читають рідко та 5% — ніколи не читають або майже не читають.

Це дає підстави зробити висновок, що в значній кількості учнів не сформовано інтерес до читання як способу проведення вільного часу, задоволення естетичних потреб, відпочинку.

Зважаючи на це, під час розроблення підручників «Літературне читання» для 5 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин ми намагалися не тільки дібрати цікаві різножанрові твори, але й розробити методичний апарат таким чином, щоб він спрямовував учителя не лише на відтворення учнями змісту творів, а й на поглиблене розуміння описаних подій, виявлення власного ставлення до прочитаного, героїв, їхніх учинків; усвідомлення ідейно-художньої цінності твору.

Крім того, методичний апарат пропонує завдання, зорієнтовані на осмислення жанрової специфіки твору, його характерних ознак (міф, легенда, каз-

ка, вірш, оповідання тощо), а також удосконалення читацьких умінь і навичок; збагачення словникового запасу, формування комунікативної компетентності п'ятикласників, розвитку їх літературно-творчої діяльності, виховання вдумливого читача із самостійним критичним мисленням.

Цікавими й корисними є завдання, що залучають дітей до спілкування з Інтернетом як сучасним засобом вирішення пізнавальних, читацьких, комунікативних і творчих завдань, націлюють учителя на забезпечення інтеграції на уроках літературного читання з іншими навчальними предметами.

З метою мотивації дітей до читання творів української літератури, методичний апарат має особистісно зорієнтоване спрямування: запропоновані завдання передбачають різний рівень складності та пропонують виконання завдань за вибором.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ПІДРУЧНИКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗЗСО З ВИКЛАДАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Хорошковська Т. П.

Під час виконання теми «Дидактико-методичне забезпечення навчання української мови й літературного читання в 5 класі шкіл із національними мовами викладання» відповідно до поставлених завдань було укладено програму та розроблено підручники літературного читання (українська мова) для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

У процесі створення підручників ураховувались особливості рідної учням мови, знання, одержані на уроках рідної й зарубіжної літератур, принцип комунікативної спрямованості навчання, позитивної мотивації навчального процесу тощо.

У підручниках подано тексти малих жанрів, зокрема скоромовки, робота над якими забезпечить не лише розвиток умінь читати, слухати й розуміти, а й сприятиме розвитку артикуляційного апарату учнів, для яких українська мова не є рідною.

Відмінним у розроблених нами підручниках від чинних є те, що в них навчальний матеріал з теорії літератури подано таким чином, що вивчення того чи іншого літературознавчого поняття часто пов'язане з конкретним художнім твором, на прикладі якого розкривається сутність виучуваного поняття. Крім того, простежується діалогічний характер викладу теоретичного матеріалу (звернення до учнів, урахування їхніх попередніх знань). Біографічні відомості про письменників не переобтяжені датами, а містять цікаву інформацію про митців слова.

У підручники введено комунікативні завдання для роботи в парах і групах, які збагачують і розвивають мовленнєві здібності учнів. Запитання й завдання

до творів спонукають міркувати, самостійно формулювати думки, висловлювати власну позицію щодо прочитаного. Належне місце відведено ілюстративному матеріалу підручників, підпорядкованому, з одного боку, перевірці розуміння змісту художнього твору, а з іншого — розвитку вмінь зв'язного мовлення на основі прочитаного.

У процесі дослідження було проведено експеримент з метою перевірки ефективності дидактико-методичного забезпечення літературної освіти. Отримані експериментальні дані підтвердили гіпотезу дослідження — навчання українського літературного читання в 5 класі закладів загальної середньої освіти з викладанням мовами національних меншин буде ефективним за умови: 1) розроблення оптимальної структури й змісту програми з літературного читання; 2) урахування мовного середовища, у якому перебувають учні та рівня їхніх мовних і мовленнєвих умінь і навичок; 3) урахування вікових особливостей учнів та доступності змісту текстів, запропонованих для вивчення; 4) ефективного добору навчального матеріалу з літературного читання та розроблення методичного апарату; 5) створення підручників, спрямованих на формування й розвиток читацьких умінь учнів.

Експериментальна перевірка розроблених нами підходів до укладання підручників літературного читання для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин підтвердила їх доцільність і ефективність.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Реєстраційний номер: 0116U003182.

Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: В. І. Доротюк, канд. психол. наук., завідувач відділу профільного навчання.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

► **Визначено:** теоретико-методичні засади допрофесійної підготовки старшокласників; організаційно-педагогічні умови допрофесійної підготовки старшокласників; показники та рівні сформованості в учнів старшої школи готовності до вибору професій різних типів; сутність, особливості, форми і методи організації допрофесійної підготовки учнів старшої школи; пріоритетні навички та ключові компетентності XXI століття для формування конкурентоздатності особистості; організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору різних професій.

➤ **Проаналізовано:** умови, чинники, механізми які впливають і забезпечують формування конкурентоспроможного середовища та конкурентоздатність особистості в умовах допрофесійної підготовки, в межах експериментального дослідження.

➤ **Розроблено:** структуру науково-методичного забезпечення підготовки старшокласників до вибору професій різних типів; розроблено зміст науково-методичного забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників;

➤ **Експериментально перевірено:** методику допрофесійної підготовки учнів старшої школи до різних типів професій;

Результати моніторингу впровадження навчальних матеріалів, розроблених згідно із завданнями НДР, загалом засвідчують ефективність розробленого науково-методичного забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників.

У звітному році було опубліковано 10 статей та тез доповідей. Результати наукових досліджень оприлюднено на 29 масових науково-практичних заходах, 3 з яких було організовано відділом.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Доротюк В. І. канд. психол. наук

Освіта сьогодні має завдання навчати й виховувати учнів, відповідно до їх природних здібностей, можливостей та професійних намірів, які повинні сформуватись у період навчання в школі. Вчителі не мають реального інструментарію для наукового визначення відмінностей між учнями й під індивідуальністю мають на увазі відмінності в поведінці учнів, які (відмінності) до сприйняття навчального матеріалу не мають ніякого стосунку і, тим більш, до підвищення ефективності викладання.

Під час роботи з учнями нами застосовувався різний діагностичний інструментарій орієнтований на дослідження особистісних якостей важливих для допрофесійної підготовки. У результаті експериментального дослідження отримано низку цікавих поточних результатів, наприклад:

1. Учні з різними природними нахилами відрізняються навіть перевагою у виборі кольорів: для математиків основний колір — синій, для біологів — фіолетовий, для філологів — жовтий.

2. У сучасних старшокласників творчість підмінена фантазією, творча фантазія є заміщенням інтелекту (освіченості).

3. Виявлено таку закономірність: під час діагностування типів акцентуації по Леонгарду-Шмішеку виходимо на вражаючий результат: вся школа —

директор, вчителі, більшість учнів — мають однакову акцентуацію, (перший висновок — можливо, директор добирає педагогів собі подібних), але це значить, що учень у період навчання перебуває в однорідному середовищі людей схожого типу, має в школі пристосування лише до певного середовища, що звукує його комунікативні можливості в майбутньому.

4. Ще один висновок, досить цікавий: у деяких школах, наприклад, мовних, учні в більшості своїй не мають природних нахилів до того профілю, в якому спеціалізується школа.

5. Визначення гуманітарної направленості не має зрозумілого пояснення серед учнів та вчителів, частіше всього, воно трактується, як той, хто не може успішно освоїти курси точних та природничих наук, або учень, який мало що знає конкретно, але гарно фантазує та красиво говорить.

Педагогіка має тему для пояснення результатів наших досліджень у майбутньому.

Базуючись на проведеному дослідженні визначено такі рекомендації:

- педагоги та психологи мають приділяти достатньо часу для забезпечення допрофесійної психологічної підготовки учнів;
- керівникам шкіл бажано контролювати відповідність створення профільних напрямів за природними нахилами учнів;
- школам необхідно впровадити курс допрофесійної підготовки старшокласників.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК: ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ

Піддачий М. І., д-р пед. наук

Соціально-професійний розвиток особистості (С.-п.р.о.) — неперервний процес, спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне й професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення діяльнісного (операційно-технологічного) складника психологічної сфери з метою професійної взаємодії в процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення у свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначено-

го змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці. Механізми формування та функціонування С.-п.р.о. зумовлюються системою координат життєвого простору людини та суспільства. Складності проектування С.-п.р.о. пов'язані, насамперед, з: вибором напряму професійної діяльності в швидкозмінних умовах життя та праці; системним підходом до організації психологічної діяльності в різних її формах та видах; об'єктивністю оцінки за працю, яка необхідна для забезпечення життєдіяльності суспільства та розвитку держави; заниженням рівня очікуваної винагороди за суспільно значущу виконану роботу; хронічним дефіцитом проектів і ресурсів для розвитку протягом життя тощо.

Допрофесійна підготовка учнів (Д.п.). У системі освіти Д.п. як компонент подальшої професійної освіти має вирішувати проблеми загальної трудової підготовки (політехнічного й профорієнтаційного характеру) учнів. Зміст Д.п. учнів розробляється з метою активізації пізнавальної й творчої діяльності, спрямованої на: формування стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя та морально-психологічну й практичну готовність до праці; виховання загальної трудової культури; розвиток творчих здібностей, інтелектуальних і психофізіологічних якостей тощо.

У результаті психологічної діяльності учнів запропонованої у процесі Д.п., мають згармонізуватися компетентності за складниками психологічної сфери: когнітивної (знаннявої), операційно-технологічної (діяльнісна), мотиваційної (емоційної), етичної, соціальної, поведінкової. Це дасть можливість учню на етапах адаптації, індивідуалізації та інтеграції вийти на достатній рівень автономності й конкурентоспроможності в житті і праці.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ТИПОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙ РІЗНИХ ТИПІВ

Рогоза В. В.

Аналіз поданих у літературі класифікацій професій, з одного боку, переконливо підтверджує наявність інтересу, що постійно зростає, до проблеми, з другого — виявляє відсутність відповідних розробок, які могли б задовольнити вимоги сучасної практики, насамперед практики професійної консультації й профвідбору. Найбільш принциповим недоліком практично всіх наявних класифікацій є те, що вони не відображають повною мірою подібності вимог

різних видів діяльності до людини як суб'єкта праці й у кінцевому підсумку не забезпечують можливості прямого порівняння отриманих у процесі психодіагностичного обстеження характеристик особистості з психологічними особливостями виділених типів професій.

Як свідчить досвід професіографічних вивчень у процесі розроблення класифікації професій з метою допрофесійної підготовки необхідно виконати низку умов. Класифікація передусім має відповідати цільовим установкам, а єдиним її критерієм може бути тільки подібність вимог різних видів діяльності до індивідуально-психологічних характеристик працівника, або інакше — подібність професійно важливих якостей. Враховуючи те, що ця проблема й сьогодні не досить розроблена, корисно усвідомити з сучасних позицій тяжкий шлях наших попередників у справі розроблення класифікації професій.

Виділити з усієї різноманітності професій типи, споріднені між собою, показати спільність видів професійної діяльності, що розрізняються за своїм об'єктивним змістом — до цього прагнули багато дослідників, які вирішували питання профвідбору. Але й дотепер такої класифікації, на превеликий жаль, немає. Справа в тому, що значення психологічної класифікації професій не обмежується лише практичним змістом. Той чи інший підхід до її розроблення, принципи класифікації завжди обумовлені розумінням теоретичної складності проблеми «взаємовідношень» людини і професії (або проблеми відповідності). Залежно від стану розв'язання цієї проблеми по-різному формулюються завдання й цілі вивчення професій, принципи класифікації; різне визначення дістають такі елементи професіографії, як «професійні вимоги», «професійно важливі якості», «професіограма».

Кожна наукова класифікація, розкриваючи з певного боку зміст класифікованого явища, має задовольняти щонайменше дві вимоги. По-перше, провідні критерії розподілу професій за групами мають точно відповідати меті класифікації. По-друге, розподіл елементів має відповідати вимогам однозначності, наочності й зручності практичного використання. Водночас кожна систематизація мусить рахуватися з тим, що в природі немає жорстких розмежувань, і тому можливість значної кількості проміжних, «міжгрупових» проявів — невід'ємна властивість дійсності.

Дуже важливим моментом, що забезпечує успіх класифікації професій, є правильний добір ознак, за якими вони порівнюються. Потрібно, щоб ці ознаки були об'єктивні, легко визначалися й у той самий час мали силу диференціювати, виражали вимоги, які професії ставлять до людини.

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Левченко Ф. Г., канд. пед. наук

Професійна мотивація стосується різних аспектів:

1. Інтересів людини, яка обирає майбутню професію. Цікаво — нецікаво. Тобто є предмет роздумів і кінцевий результат. Але співвідношення з тим де працювати і як працювати немає. Немає ні плану дії, ні способу досягнення. Але інтереси опантанта стимулюють його до більш глибокого вивчення історії. Навчальні предмети в цей період підрозділяються на важливі, необхідні і неважливі;
2. Мотивація вибору професії за наявними здібностями. Тут треба мати на увазі, що задатки здібностей багатопланові. Виявлення здібностей опантанта — підкріплює його інтереси до вибору професії;
3. Вибір професії за системою цінностей. На цьому етапі молода людина обговорює із знавцями цінності тієї чи іншої професії.

Практичне прийняття рішення включає в себе два компоненти: визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, обсяг і терміни підготовки до нього; вибір спеціальності.

Послідовність цих виборів може бути різною.

Таким чином, професійне самовизначення слід розуміти, як процес становлення мотиваційно-сислової домінанти суб'єкта праці в цілісному просторові життєвого шляху людини, де успішність професійної діяльності є критерієм успіху життя.

Саме ж професійне самовизначення слід розглядати у єдності трьох суб'єктивно-особистісних форм життєдіяльності людини: вибір трудового простору для прикладення особистістю ресурсів трудової активності, вибір професії, реалізація змісту трудової діяльності, реалізація змісту трудової діяльності.

На професійне самовизначення впливають: соціальне і матеріальне становище сім'ї, рівень освіти батьків, випадкові чинники захоплень.

Затягування, відкладання самовизначеності пов'язане з відсутністю сталих інтересів або незрілості особистості.

Як вже зазначалося, на вибір професії опантантом впливає сім'я. Сім'я, як правило, зацікавлена в професійному визначенні своїх дітей. Це виявляється в розмовах про проблеми роботи, відвідуванні робочого місця батьків, обговорюються зовнішні атрибути тієї чи іншої професії.

Таким чином, вивчення мотивації професійного вибору й системи ціннісних орієнтацій молоді може слугувати інструментом для виявлення змін, які відбуваються у відношенні до перспектив одержання вищої освіти, професійної підготовки під впливом соціально-економічних реалій сьогодення.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

Реєстраційний номер: 0118U003360.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: О. І. Локшина, д-р пед. наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **проаналізовано** стратегічно-концептуальні засади розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї;
- **доведено** уніфікаційний характер освітніх трансформацій у країнах ЄС, США та Китаї під впливом політики міжнародних організацій;
- **узагальнено** стратегічні орієнтири, що визначають напрями розвитку освіти в європейському та світовому просторах (з урахуванням положень Інчхонської декларації ООН «Освіта 2030» (2015), Стратегії ЮНЕСКО в галузі освіти 2014–2021 (2014), Стратегії Світового Банку в галузі освіти «Навчання для всіх. Інвестування у знання та навички громадян для сприяння розвитку на період до 2020 р.» (2011), Стратегічної програми співробітництва ЄС у галузі освіти і підготовки кадрів «Освіта і навчання 2020» (2009);
- **охарактеризовано** пріоритети освітньої політики в країнах ЄС (на прикладі Республіки Польща, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії та ФРН, США та КНР), до ключових з яких віднесено підвищення якості освіти та забезпечення рівного доступу до освіти (формальної та неформальної) усіх соціальних верств населення протягом життя;
- **обґрунтовано** наукові ідеї щодо сутності освітніх тенденцій;
- **виявлено** виклики, що супроводжують розвиток освіти в баченні європейських, американських та китайських учених.

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ВИМІР

Локшина О. І., д-р пед. наук

Доведено, що в умовах глобалізації, яка спричиняє всесвітню економічну, політичну та культурну інтеграцію та уніфікацію, формування освітньої політики виходить на наднаціональний рівень. Агентами її формування стають міжнародні організації, передусім Європейський Союз (ЄС) (в європейському масштабі), Організація Об'єднаних Націй (ООН), Організація Об'єднаних На-

цій з питань освіти, науки й культури (ЮНЕСКО), Світовий Банк, Організація економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР).

Розкрито, що пріоритетами ООН в Інчхонській декларації «Освіта 2030» (2015 р.) визначено право на освіту, якість освіти та освіта протягом життя для всіх з охопленням усіх форм (формальної, неформальної та інформальної) і всіх ланок (дошкільної, шкільної, професійної, вищої освіти та освіти дорослих); Стратегія ЮНЕСКО в галузі освіти 2014–2021 (2014 р.) проголошує мету підтримки країн у розбудові рівного доступу до якісної освіти протягом життя для всіх; Стратегія Світового Банку в галузі освіти «Навчання для всіх. Інвестування у знання та навички громадян для сприяння розвитку на період до 2020 р.» (2011 р.) побудована в координатах якості і рівності. Її реалізація передбачає діяльність організації на двох рівнях: індивідуальному — сприяння оволодінню кожним окремим індивідумом вмінь і навичок, необхідних для життя в сучасному світі; та на національному — підтримка реформ у секторах формальної та неформальної освіти в напрямі підвищення якості освітніх послуг; Стратегічна програма співробітництва ЄС у галузі освіти і підготовки кадрів «Освіта і навчання 2020» (2009 р.) проголошує необхідність формування релевантних компетентностей та високоякісних кваліфікацій громадян країн ЄС та стабільні інвестиції. Зазначене забезпечить якість та ефективність систем освіти та навчання в умовах розбудови Європейською Спільнотою суспільства та економіки знань. Виявлено, що з метою протидії глобалізаційним викликам ЄС у 2015 р. збагатив проголошені орієнтири, які на сучасному етапі характеризуються посиленням акценту на розбудову освіти протягом життя, зв'язку освіти й ринку праці шляхом інтенсифікації результатів навчання запитам економіки та визнання навичок і кваліфікацій, підтримкою інновацій цифрової епохи.

Зроблено висновок про спільність у баченні міжнародними організаціями розвитку освіти й навчання в третьому тисячолітті під впливом спільних для усіх країн викликів; розкрито єдині для всіх організацій пріоритети — підвищення якості та забезпечення справедливості в освіті, яка розглядається в комплексі (формальна, неформальна та інформальна) та в тривалості (протягом життя). Інструментами досягнення цього визначено базові навички/ключові компетентності всіх громадян, та ефективні заходи із забезпечення якості освітніх послуг на рівні держави (підзвітність, тестування, акцентуація результатів навчання тощо).

АКТУАЛЬНІСТЬ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ФРН З РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Джурило А. П., канд. пед. наук

З'ясовано, що неочікувано низькі результати участі німецьких школярів у дослідженні PISA (2001 р.), викликали неабияке обурення громадськості. Цей «PISA-Shock» призвів не лише до відставки уряду, але й до кардинальних змін у всій освітній системі ФРН: від проголошення курсу на забезпечення якості дошкільної підготовки до масштабних реформ вищої освіти.

Встановлено, що «PISA-Shock» спонукав політиків до активних дій, у результаті чого було проведено серію реформ, включаючи подовження шкільного дня на приблизно 4, а у більшості випадків на 6,5 годин, що є характерним для більшості промислово розвинених країн; розбудову освіти дітей раннього віку (включаючи дітей від 1 року); надання школам більшої автономії та запровадження ефективних інструментів підзвітності.

Розкрито, що на сучасному етапі в контексті тривалого реформування додатковими його напрямками на рівні загальної середньої освіти визначено запровадження: концепції «Ganztagsschule» (на кшталт школи повного/продовжуваного дня); єдиних освітніх стандартів для всіх 16 федеративних земель «Allgemeine Hochschulreife» (атестат зрілості, який визначає загальну кваліфікацію для вступу до ВНЗ) та стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів; комплексної стратегії освітнього моніторингу; стратегії підтримки учнів з високими освітніми досягненнями; стратегії залучення дітей-емігрантів шкільного віку до освітнього процесу; проекту «Erinnerungskultur» (культура пам'яті) у школах для викладачів та адміністрації закладів освіти щодо формування в учнів умінь описувати та самостійно оцінювати історичні події з усвідомленням, що світ можна будувати й змінювати своїми діями; підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Доведено, що впродовж кількох років після початку реформ Німеччина піднялася на вершину міжнародного рейтингу PISA, і залишається там і на далі, хоча продуктивність показників в останні роки призупинилася, що пояснюється спрямованістю проведених реформ на вирішення тогочасних проблем, у той час як сьогодні освітні реформи орієнтовано на результат.

Зроблено висновок, що участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях навчальних досягнень учнів, передусім, у PISA 2018 є вимогою сьогодення, що забезпечить виявлення слабких місць національної системи шкільної освіти в контексті із зовнішніми викликами; віднайти оптимальний алгоритм вирішення виявлених проблем; підвищити рівень грамотності учнів; посилити професіоналізм педагогічного складу; сприяти вирівнюванню освітніх можливостей учнів.

СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Тименко М. М., канд. пед. наук

Розкрито, що середня освіта у Великій Британії постійно розвивається і вдосконалюється під впливом низки зовнішніх чинників, до яких віднесено: глобалізацію, зростання кількості населення за рахунок іммігрантів, перебудова основ виробництва на засадах новітніх технологій, загострення конкуренції на ринках праці тощо.

Доведено, що в умовах потреби суспільства і економіки країни в освіті високої якості та інноваційності влада вживає заходів, що спрямовані на модернізацію освітнього сектора. *Виявлено*, що відповідно до документу Відділу освіти «Освітня майстерність» (березень, 2016 р.): освіту визначено важливим складником цивілізованого суспільства, двигуном соціальної справедливості та економічного зростання, основою культури та найкращою інвестицією, яку можна зробити в майбутнє країни. Підкреслено безпосередній взаємозв'язок між рівнем освіченості суспільства та соціальною злагодою, продуктивністю економіки, продукуванням інноваційних ідей. Це є життєво важливим для позиції Великої Британії в XXI ст. з метою конкурування з іншими системами світового рівня.

Відповідно до документу Відділу освіти «Стратегія освіти 2015–2020: освіта світового рівня та турбота» проголошено три системні цілі — безпека та добробут, якісна освіта, підготовка до дорослого життя, які охоплюють стратегічні пріоритети щодо розвитку освітніх послуг та системи соціальної підтримки. Документ визначає плани уряду щодо надання високоякісної освіти на різних рівнях та в інституціях як формальної, так і неформальної освіти, з тим щоб «учень міг отримати доступ до освіти світового рівня, досягти всіх своїх можливостей незалежно від місця надання освітніх послуг, попередніх досягнень та соціального походження».

Розкрито, що підходи до реформ ґрунтуються на п'яти основних принципах, які визначають діяльність уряду в процесі реалізації реформ: діти та молодь як пріоритет (забезпечення дітей та молоді якісною освітою); високі очікування щодо кожної дитини (забезпечення підтримки кожної дитини в досягненні високих стандартів); результати, а не методи (вимірювання освітніх досягнень учнів та забезпечення фахівців можливостями їх визначати за допомогою інноваційних рішень); підтримка автономії (комплексна підтримка фінансування, контролю, відповідальності та підзвітності); відповідність потребам та ефективність діяльності закладів освіти (забезпечення своєчасного реагування закладів на необхідні зміни).

Зроблено висновок, що середня освіта у Великій Британії перебуває в стані активного реформування. Тенденціями освітньої політики визначено підвищення якості освіти та, водночас, соціальної рівності в доступі до освіти.

СТРАТЕГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В КИТАЇ

Шпарик О. М., канд. пед. наук

З'ясовано, що система освіти в Китаї за останні роки перебуває в стані активних трансформацій. Переосмислення попередніх помилок в розробленні й реалізації освітньої стратегії та стратегічного розвитку країни в цілому, а також осмислення передових зарубіжних педагогічних ідей та досвіду освітніх реформ інших країн зумовили новий етап розвитку освіти в Китаї.

Встановлено, що стратегічні засади розвитку освіти в КНР окреслено в таких документах, як: Постанова ЦК КПК щодо реформи системи освіти (1985), Закон про обов'язкову освіту (1986), Програма реформ і розвитку освіти (1993), Закон про вчителя (1993), Закон про освіту (1995, 2006) тощо.

Охарактеризовано основні напрями китайської державної освітньої політики на сучасному етапі, які відображено в «Довгостроковій програмі КНР з реформування й розвитку освіти на період 2010–2020 рр.» (国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年)) а саме: оптимізація структури освіти, розбудова ефективної системи державної освіти в малих містах сільської місцевості; реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти; скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері; забезпечення високої якості освіти тощо. Щороку в Китаї публікується доповідь про розвиток загальної освіти, в якій аналізуються успіхи й наводяться основні кількісні показники, що характеризують стан освіти на цьому етапі. Ця доповідь уможливує визначення проблеми, які належить вирішити в наступному році.

Відзначено, що в жовтні 2015 р. було вирішено прискорити просування модернізації освіти і проголошено на найближчу перспективу нову стратегію розвитку «п'яти пріоритетів» в освіті: (1) інноваційні ідеї (创新): розроблення змісту прогресивних освітніх програм, що випереджають за знаннями і навичками наявні потреби, пошук нових освітніх технологій, інноваційне управління освітнім процесом і своєю діяльністю; (2) гармонізація (协调): розбудова держави на основі узгодження й гармонізації соціального, економічного та екологічного складника з метою задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь, цілі навчання в межах освіти в інтересах збалансованого розвитку містять розширення знань, розвиток спеціальних навичок, інтелекту, формування життєвої позиції й цінностей; (3) «зелена» концепція (绿色) полягає у вдосконаленні якості освіти, збагаченні змісту, форм і методів навчання ідеологією

національної культури, всебічному розвитку особистості з акцентом на моральний, інтелектуальний та фізичний розвиток; (4) відкритість (开放), спрямована на якісну інтенсифікацію інтеграційних можливостей, (5) загальнодоступність (共享): справедливість і доступність в освіті.

Зроблено висновок, стратегічні засади розвитку освіти в Китаї визначаються світовими тенденціями, однак мають національну специфіку і враховують регіональні особливості. Китайське суспільство сьогодні розглядає освіту та її якість як невід'ємну умову ефективної орієнтації в нових соціальних, політичних й економічних ситуаціях, успішної кар'єри й забезпечення якості особистого життя.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ПОЛЬЩІ ЩОДО РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Глушко О. З.

Поліпшення та модернізація систем освіти є ключовим пріоритетом для освітньої політики ЄС. Реформа структури системи освіти в Польщі була розпочата наприкінці 2016 року, після ухвалення «Закону про освіту» («Prawo oświatowe») та Закону «Положення про введення Закону про освіту» («Przepisy wprowadzające Ustawę — Prawo oświatowe»), яка спрямована на подальшу модернізацію шкільної освіти країни. **З'ясовано**, що впровадження реформи відбуватиметься з 1 вересня 2017 року до 2022/24 навчальних років. Реформа середніх шкіл розпочнеться з 2019/2020 навчального року й завершиться 2023/2024 навчальним роком.

Виявлено, що імплементація реформи структури освіти передбачає запровадження 8-річної початкової школи, замість 6-річної. Навчання в початковій школі містить два етапи: 1–3 класи (рання шкільна освіта) з інтегрованою формою навчання; 4–8 класи, предметне навчання. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні складатимуть «екзамен восьмикласника». Таким чином, у зв'язку з реформуванням структури системи освіти обов'язкове навчання триватиме 9 років (учні віком 6/7–15 років), охоплюючи останній рік дошкільної освіти та 8-річну початкову школу. **З'ясовано**, що реформа системи шкільної освіти також передбачає ліквідацію гімназій.

Визначено стратегічні засади розвитку системи освіти Польщі, що синхронізуються із ключовими пріоритетами освітньої політики ЄС, а саме:

- модернізація системи освіти;
- якість та ефективність освіти (сприяння підвищенню якості за рахунок сталого інноваційного розвитку);
- освіта впродовж життя, заохочення на здобуття нових знань, умінь і навичок (навчання має важливе значення для соціальної інтеграції, активного громадянства та участі в цифровій економіці);

- доступність освіти;
- модернізація навчально-методичного забезпечення та оцінювання навчальних досягнень учнів;
- подальше вдосконалення підтримки учнів з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладів;
- розвиток в учнів ключових компетентностей, таких як: творчість, інноваційність та підприємництво, критичне мислення, набуття соціальної компетентності (вміння працювати в групі, в тому числі у віртуальному середовищі, участь у команді або окремих проєктах, організація й управління проєктами), набуття комп'ютерно-цифрової компетентності тощо;
- інтернаціоналізація розвитку освіти;
- оволодіння трьома мовами ЄС на різних рівнях освіти, що передбачає підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов;
- збільшення інвестицій в освітню сферу.

Зроблено висновок, що Польща продовжує курс на підвищення якості освіти на всіх рівнях з метою зростання економіки й підвищення конкурентоспроможності польських фахівців на ринку праці ЄС.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВИТИ В КАНАДІ 50-Х-80-Х РР. ХХ СТ.

Приходькіна Н. О., канд. пед. наук

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, проведеного нами по історичній періодизації розвитку медіаосвіти в Канаді, нами **виявлено** два основних етапи: етап зародження й становлення (50-ті — 80-ті роки ХХ ст.); сучасний етап розвитку (90-ті роки ХХ ст. — початок ХХІ ст.).

У хронологічних межах першого етапу (50-ті — 80-ті роки ХХ ст.) **виділено** чотири періоди: 1) 50-ті — 60-ті роки ХХ ст. — формування концепції «екранної освіти» в більшості канадських шкіл; 2) 60-ті — початок 70-х років — інтенсивний розвиток процесу медіаосвіти в Канаді, домінування естетичної теорії медіаосвіти; 3) 1972–1977 роки — період регресу в історії канадської медіаосвіти; 4) 1978–1989 роки — нові позитивні тенденції в розвитку медіаосвіти (створення низки медіаосвітніх асоціацій та інтеграція медіаосвіти в курс навчальної програми в провінції Онтаріо).

Доведено, що як і в більшості інших держав (США, Великобританії, Австралії) медіаосвітній рух початкового етапу в Канаді зародився на матеріалі кінематографу. Концепція екранної освіти була сформована британським суспільством кіно/телеосвіти (SEFT), створеним в 1950 році.

У другій половині ХХ ст., у зв'язку з інтенсивним розвитком телебачення, початковий термін «film teaching» (навчання кіномистецтву), що відображає

більш вузьку спрямованість, трансформувався в «screen education» (екранна освіта).

Охарактеризовано тенденції медіаосвіти в різних періодах 50–80-х рр. ХХ ст. У 60-х роках ХХ ст. система підготовки кваліфікованих кадрів для курсу кіноосвіти перебувала ще в стадії формування. Проте на базі деяких коледжів й університетів вже існували денні та вечірні курси, які здійснювали підготовку викладачів екранної культури.

Медіаосвіта в Канаді в 60-ті роки не була обов'язковою, однак вона була досить поширеною в більшості шкіл й інтегрованою в курс рідної мови й літератури. Ще не були диференційовані поняття «вивчення медіа» і «використання медіа як допоміжних технічних засобів навчання».

70-ті роки (з 1972 по 1977) виявилися дуже важким періодом для канадської медіаосвіти. Унаслідок значних скорочень фінансування і відсутності цілеспрямованої підтримки з боку держави багато творчих починань канадських педагогів були припинені. Медіаосвітні проекти здійснювалися переважно в провінції Онтаріо. У 70-х роках ХХ ст. заняття з підвищення рівня медіаграмотності було оголошено «непотрібною розкішшю».

З 80-х років ХХ ст. намітилася позитивна динаміка в процесі розвитку медіаосвіти в Канаді. У цей період організовувалися семінари для педагогів, присвячені документальному кіномистецтву, публікувалися навчально-методичні матеріали з кіноосвіти.

Зроблено висновок, що створена методична й теоретична база сприяла поступовому переходу від факультативного до обов'язкового навчання основ медіаграмотності в Канаді.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0118U003355.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Г. О. Васьківська, д-р пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

Для розв'язання поставлених завдань на першому (*теоретико-аналітичному*) етапі реалізації науково-дослідної роботи «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» науковці відділу ди-

дактики здійснювали узагальнення результатів аналізу педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників тощо; організацію й проведення аналітико-діагностичних зрізів, підготовку рукописів до розділів колективної монографії та методичного посібника.

За звітний період:

- **узагальнено** результати аналізу педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, наявних навчальних програм, підручників і посібників тощо;
- **розроблено** поняттєво-категоріальний апарат дослідження;
- **досліджено** стан реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням;
- **проаналізовано** сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за соціальним, філологічним, природничим спрямуваннями; стан розв'язання проблеми реалізації дидактичних умов мультимедійного складника педагогічних технологій;
- **здійснено** класифікацію функцій курсів за вибором у контексті доповнення змісту профільних предметів;
- **схарактеризовано** дидактичний потенціал реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, особливості реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в умовах профільного навчання;
- **розкрито** соціономічну сутність й освітній потенціал педагогічних технологій;
- **виокремлено** дидактичні особливості мультимедійного складника технологій профільного навчання в освітньому середовищі.

Результати НДР активно використовувалися науковими співробітниками в роботі з педагогічними й учнівськими колективами закладів загальної середньої освіти, які беруть участь у всеукраїнських експериментах. Узагальнені результати наукових пошуків викладаються у формі статей, матеріалів конференцій, наукових тез, інформаційних повідомлень на сайтах Інституту педагогіки НАПН України та власне відділу, а також у соціальних мережах Facebook.

Для розв'язання завдань, визначених технічним завданням та індивідуальним планами роботи, здійснювались апробація основних здобутків за багатьма напрямками. Зокрема:

- **опубліковано 53** наукові праці, у тому числі: монографій — 2; статей у фахових виданнях України — 11; статей у наукових виданнях України — 4; публікації у наукових виданнях інших держав — 6 (*Польща — 4; Казахстан — 1,*

Болгарія — 1); матеріалів науково-практичних конференцій — 22; наукових тез — 8;

► **публікації охоплені** такими наукометричними базами даних: Scopus — 1; Index Copernicus — 8; Google Scholar — 8; РИНЦ — 4;

► **узято участь у 32** масових заходах: 11 заходів міжнародного рівня, проведених в Україні (**виставки — 1; науково-практичні конференції — 10**); 4 міжнародні науково-практичні конференції, проведені в Білорусі, Молдові, Казахстані, Польщі; 9 заходів всеукраїнського рівня (**науково-практичні конференції — 4; всеукраїнські читання — 1; круглі столи — 1; семінари — 2; коучинги — 2**); 8 заходів регіонального (локального) рівня (**науково-практичні семінари — 2; методичні семінари — 1; круглі столи — 4; тренінги — 1**));

► **упроваджено 33** електронні ресурси (Електронна бібліотека НАПН України) за перший етап виконання НДР «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» (усього ресурсів — 271). Кількість завантажень за звітний період — понад 4,9 тис., усього — майже 14,0 тис.;

► **зафіксовано у звітному періоді** понад 24,2 тис. переглядів ресурсів, розміщених на сайті відділу дидактики, усього відвідувань — понад 307,0 тис.;

► **оприлюднено 27** подій відділу дидактики в соціальних мережах Facebook; інформуванням охоплено понад 6,7 тис. осіб.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Васьківська Г. О., д-р пед. наук

У процесі узагальнення результатів педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, вивчення державних документів, наявних навчальних програм, підручників і посібників для старшої школи, проведення аналітико-діагностичних зрізів за проблемою дослідження нами з'ясовано, що профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Для реалізації цих завдань передусім важливо визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій.

Технологічний підхід до навчання передбачає: чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до заздалегідь визна-

чених цілей; оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

Інноваційність сучасних педагогічних технологій полягає не в алгоритмі або організаційних компонентах, закладених ще їх розробниками, а в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, у сучасному інструментарії та інноваційних способах реалізації. Сучасні педагогічні технології в умовах профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачаючи взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційним, духовно-моральним, емоційно-ціннісним досвідом між учасниками освітнього процесу. Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності — соціальних, інтелектуальних, культурних тощо. У процесі застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання формуватиметься й накопичуватиметься вітагенний досвід старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, реалізуватимуться культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних традицій. У такий спосіб в учнів актуалізуватимуться наявні знання, спонукаючи до пошуку нових знань і використання задля цього найрізноманітніших видів діяльності й широкого спектра джерел інформації. Також зумовлюватиметься необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, зростатиме потреба в розумінні багатозначності інформації з метою співжиття в світі інформаційних потоків, що мають виняткове значення в загальнокультурному розвитку особистості.

Сучасні педагогічні технології ще на етапі їх розроблення програмують актуалізацію різноманітних мисленневих стратегій, освоєння культурних зразків мислення, розвиток адекватної рефлексії. Тобто однією з цільових орієнтацій педагогічних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уяви, уваги, потреби в постійній самоосвіті, само розвитку.

Для реалізації завдань профільного навчання особливо важливою є наявність в педагогічній технології рефлексійного, аксіологічного та соціального складників, пов'язаних не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але й з участю у відповідних процесах. Це також створюватиме умови для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення. Систематизація та збагачення досвіду застосування соціально та професійно спрямованих педагогічних технологій, розроблення дидактичних умов їх реалізації сприятиме ефективності профільного навчання.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Барановська О. В., канд. пед. наук

Інноваційні перетворення в освіті спрямовуються на зміни процесу навчання в закладах загальної середньої освіти, і фундаментом для цього мають стати відповідні педагогічні технології, зокрема технології за гуманітарним (філологічним) спрямуванням. Поняття «педагогічна технологія» на сучасному етапі має відображати освітню систему, її цільове й змістове наповнення, організаційну структуру. За результатами аналізу наукової літератури виявлено такі *суперечності* між: 1) глобальними планами впровадження технологій профільного навчання в процес навчання закладів загальної середньої освіти та відсутністю відповідної бази для його впровадження, у тому числі — цілісної теоретичної бази; 2) рівнем вимог до підготовки абітурієнтів гуманітарного профілю та реальним рівнем готовності випускників (що вимагає впровадження низки педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням); 3) кількістю наявних педагогічних технологій різних видів та реальною потребою сучасних закладів загальної середньої освіти в проектуванні та впровадженні технологій гуманітарного спрямування.

За поточний рік *здійснено* ретроспективний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури з проблеми реалізації педагогічних технологій, *проаналізовано* державні документи з досліджуваної проблеми. *З'ясовано*, що поняття «педагогічні технології навчання» є провідним в умовах розбудови нової української школи, що зумовлює необхідність розроблення наукових тенденцій та підходів, системи закономірностей, базових принципів та обґрунтування особливості їх реалізації в навчальному процесі. *Визначено* поняттєво-категоріальний апарат з проблеми дослідження, зокрема, *проаналізовано* наявні підходи до сутності поняття педагогічної технології, які зводяться до кількох спільних аспектів: 1) проект певної педагогічної системи, що може бути реалізована на практиці (В. Беспалько); 2) соціальні перетворення й нове педагогічне мислення, наука (Г. Селевко); 3) психологічно і валеологічно обґрунтований та інструктований навчальний процес (О. Пехота); 4) принципи й способи оптимізації освітнього простору (М. Кларін). *З'ясовано*, що поняття «педагогічна технологія» базується на відповідних концепціях навчання, комплексі принципів навчання, зокрема системності тощо. Це поняття можна розглядати як інтегративну систему, що містить комплекс методів, дій та операцій, спрямованих на гарантоване досягнення дидактичних цілей — розвиток особистості учня, формування його інтелектуального та особистісного

компонентів. **Виокремлено** педагогічні технології філологічного спрямування: 1) загального спрямування (інтегральна освітня технологія та інші); 2) спрямовані на формування комунікативної компетентності (наприклад технологія «аналіз образу — персонажу епічного твору», діалогічні та інші); 3) інноваційні (вплив на свідомість та практичну підготовку учнів у системі профільного навчання, технологія творчого розвитку особистості, ігрові технології та інші). **Особливості реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в умовах профільного навчання:** 1) необхідність формування комунікативної компетентності, тобто, формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування; 2) важливість міжпредметної інтеграції як чинника створення спільного інформаційного простору; 3) гуманізація та гуманітаризація освітнього простору; 4) постійне оновлення бази інноваційних технологій; 5) постійне оновлення змістового наповнення курсів філологічної спрямованості в умовах профільного навчання (варіативний компонент).

ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Кизенко В. І., канд. пед. наук

Пошук шляхів осучаснення змісту варіативного освітнього компонента, який є важливим складником дидактичних технологій профільного навчання, визначається теоретичними напрацюваннями в царині дидактики, а також здобутками економічних, соціальних і спеціальних галузей, запитами суспільства на людину, яка готова до інформаційних, інформаційно-комунікаційних і технологічних інновацій. У зв'язку з цим, а також у контексті розбудови нової української школи здійснено, передусім, дидактичне обґрунтування процесу реалізації спроектованих цілей освіти і її результатів як індивідуального та соціально важливого надбання.

Дидактичні технології профільного навчання як явище неординарне, як феномен, що проявляється в процесі щоденної реалізації професійної майстерності, креативності, аксіологічних та акмеологічних амбіцій педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, є тим опертям, яке дає змогу, за Законом України «Про освіту», ефективно провадити соціальну адаптацію особистості здобувача освіти, розвивати його життєві компетентності, нарощувати елементи природосвідомісного світобачення, виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до довкілля, утверджувати емоційно-ціннісне ставлення до діяльності людини як представника української нації, розвивати творчі здібності й спонукати до навчання впродовж життя.

Після завершення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» (Київська гімназія східних мов № 1; наказ МОНмолодьспорту України від 24.12.2012 р. № 1477), науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України та педагогічні працівники гімназії дійшли висновку, що курси за вибором мають слугувати не лише підсиленню інваріантного змісту освіти, а й спрямовуватись на моральне, громадянське виховання особистості школяра. Необхідно, щоб процеси становлення гуманістичної, демократичної, громадянської свідомості нового покоління супроводжувались активним залученням до вивчення та аналізу учнями соціального, економічного й політичного сьогодення.

У процесі виконання НДР «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» (перший рік), було проаналізовано наукові джерела й досліджено педагогічну практику. Як результат — **здійснено класифікацію функцій курсів за вибором у контексті**: доповнення змісту профільних предметів; підготовки здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності; доповнення змісту загальноосвітніх предметів; всебічного розвитку особистості й задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів учнів; морального та громадянського становлення особистості здобувача освіти.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗА СОЦІАЛЬНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ІНВАРІАНТНІСТЬ І ВАРІАТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Косяничук С. В., канд. пед. наук

За оновлення освітньої нормативно-правової бази переосмислюються структурні елементи (дидактичні одиниці процесу навчання), що характеризують і визначають поняття «педагогічна технологія». Набувають дидактичної ваги й соціально сутнісні чинники формування компетентісно цілісної особистості здобувача освіти в процесі реалізації профільного навчання (викоремлено за Законом України «Про освіту»): збагачення змісту повної загальної середньої освіти зразками для розвитку громадянської та соціальної компетентностей; орієнтування профільного навчання з урахуванням тенденцій і вимог ринку праці до компетентностей працівника; здатність «визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми в певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та потребують створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій»; «взаємодія закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища»; «формування основ соціальної

адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природо-доцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей».

Оскільки ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в закладах загальної середньої освіти має характеризуватися освітніми результатами і сформованістю ключових компетентностей здобувачів освіти, ми визначили компетентнісне ядро технологічності в педагогічній діяльності, що є важливим метачинником для забезпечення освітньої політики в галузі профільного навчання, а також зміцнює компетентнісну систему особистості здобувачів освіти на ціннісній і соціалізаційній основі. Це ядро, на нашу думку, мають складати такі мета-компетентності педагогічного працівника: курикулярна; кібернетично-комбінаторна; психодидактична; автодидактична; акмеологічна; аксіологічна; соціономічна; віталітетна.

У процесі реалізації НДР упродовж 2018 року також було: **досліджено** особливості, умови та чинники оновлення (і процесу реалізації) педагогічних технологій у контексті соціалізації та самовизначення особистості старшокласників; **розкрито** соціономічну сутність й освітній потенціал педагогічних технологій; **розглянуто** соціальний аспект формування ключових компетентностей у процесі реалізації профільного навчання й розвитку професійно орієнтованих та життєвих компетентностей старшокласників засобами навчальної книги; **схарактеризовано** інноваційний потенціал технологій за умов формування у здобувачів освіти українськомовної компетентності та інше.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Кравчук О. П., канд. пед. наук

В українському освітньому просторі на державницькому та науково-педагогічному рівні останні 20 років розгортається впровадження тенденції європеїзації змісту навчання та стандартизації освіти, що визначає державні принципи, норми і вимоги до її якості й допомагає узгодити освітні результати в українських закладах освіти з рівнем якості освіти в європейській спільноті. Науковці звертають увагу на такі тенденції реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання: створення професійно орієнтованого освітнього середовища; моделювання змісту профільного навчання на засадах фундаменталізації його, забезпечення міжпредметної інтеграції задля повноцінного формування особистості випускника, розширення метапредметного

змісту і впровадження методології пізнання як складника змісту навчання, аксіологізації та задоволення соціального замовлення, що передбачає варіацію з елементами індивідуалізації й посилення практичної значущості його. На основі пасивного й моделюючого спостереження освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, індивідуальних і групових інтерв'ю учнів, учителів, батьків та керівників освіти виявлено деструктивні тенденції неприхованої втомленості учительства й суспільства від постійного реформаторства, що знижує прояв творчої активності до участі в розробленні нового змісту навчання; очікування вказівок від центральної влади (і це за умови процесів розширення автономії закладів освіти); методичної орієнтації на досягнення високих показників ЗНО. Виявлені наукові та методичні тенденції є проявом розвитку української освітньої системи в межах особистісно зорієнтованої парадигми на засадах орієнтації на компетентнісні результати — що є провідним спрямуванням освітніх реформ профільного навчання.

Для реалізації профільного навчання за змістовим спрямуванням потрібно розробити такий суспільно-педагогічний інструментарій: 1) методику вивчення освітнього замовлення; 2) концепцію профільного навчання за певним змістовим спрямуванням; 3) модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання відповідного змісту профільного навчання.

Реалізація базових ідей концепції «Нова українська школа» потребує уточнення й збагачення поняттєво-категоріального апарату з проблеми реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Зокрема, для визначення, моделювання та реалізації певного змістового спрямування в закладі освіти стає потреба введення поняття «концепція профільного навчання за певним змістовим спрямуванням» — *це науково-педагогічна та суспільна угода всіх учасників освітнього процесу, що допомагає системно моделювати в певному закладі загальної освіти або мережі їх відповідні процеси, визначити кожному фахівцю власне місце в реалізації ідеї певного змістового спрямування й досягнення відповідних компетентнісних результатів.*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ПРИРОДНИЧИМ СПРЯМУВАННЯМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Трубачева С. Е., канд. пед. наук

У процесі дослідження за звітний період узагальнено результати аналізу наукової літератури, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників з проблеми обґрунтування педагогічних технологій в умовах профільного навчання за природничим спрямуванням. Уточнено

поняттєво-категоріальний апарат з проблеми реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Проаналізовано сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій за природничим спрямуванням в умовах профільного навчання.

З'ясовано, що специфіка педагогічних технологій профільного навчання значною мірою зумовлюється метою, завданнями та змістом пріоритетної освітньої галузі. Зокрема, зміст освітньої галузі за природничим спрямуванням передбачає системне вивчення здобувачами освіти основ природничих наук, поглиблення здобутих знань і вмінь відповідно до обраного ними рівня програми, розвиток ключових та предметних компетентностей, які сприяють забезпеченню професійної орієнтації старшокласників та визначенню їх подальшого життєвого шляху (продовження навчання, вибір професії тощо). Отже, педагогічні технології за природничим спрямуванням мають сприяти розвитку в здобувачів освіти знання узагальнених природничо-наукових ідей; знання причин еволюції картини світу в ролі в цьому процесі природничо-наукових теорій; вміння виявляти систему законів, що становлять ядро теорій і встановлювати їх зв'язок з фундаментальними закономірностями природи; вміння включати в образ природи системи закономірностей, встановлювати їх зв'язок зі структурними елементами теорії; вміння робити філософські узагальнення на основі природничо-наукових ідей.

Однією з тенденцій у розвитку педагогічних технологій за природничим спрямуванням є використання інтегративних процесів. Інтеграція предметів природничого циклу в закладах загальної середньої освіти сприятиме формуванню цілісності природничих знань у старшокласників, укрупненню їх інформаційної ємності, якщо вона здійснюватиметься на основі системного підходу, міжпредметних зв'язків та дидактичного синтезу. До прикладів реалізації інтеграції знань за профільного навчання можна віднести інтеграцію знання навколо метапредметних результатів навчання, як-от: формування екологічної культури учнів, питання здоров'язбереження, оволодіння учнями науковим стилем мислення й методами пізнання природи. Також актуальним є STEM-підхід до навчання, який сьогодні впроваджується на державному рівні в країнах, орієнтований на виховання власної науково-технічної еліти. Головне місце в STEM (від Science — природничі науки, Technology — технології, Engineering — інжиніринг, проектування, дизайн, Mathematic — математика) відводиться практиці.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шелестова Л. В., д-р пед. наук

На науково-теоретичному етапі дослідження здійснювався аналіз психолого-педагогічних джерел, розроблялася концепція дослідження. З'ясовувався й уточнювався понятійний апарат дослідження, розроблявся діагностичний інструментарій.

Уточнено сутність поняття «творчі здібності», які розуміємо як загальні здібності людини, які забезпечують успішність виконання творчої діяльності в будь-якій сфері; вони мають складну структуру, до якої належать мотиваційно-творча активність, інтелектуально-логічні здібності, інтелектуально-евристичні здібності, самоорганізаційні здібності, комунікативні здібності, естетичні здібності;

Уточнено сутність поняття «педагогічні технології», які розуміємо як: сукупність цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання, які гарантують високий рівень ефективності освітнього процесу.

Досліджено та схарактеризовано сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням: **встановлено**, що педагоги в цілому розуміють сутність поняття «творчі здібності» та по мірі можливостей прагнуть розвивати всі їх складники: інтелектуально-евристичні та інтелектуально-логічні здібності, мотиваційно-творчу активність, самоорганізаційні, комунікативні та естетичні здібності; **з'ясовано**, що попри розуміння педагогами, що розвинені творчі здібності є одним із найбільш важливих результатів освітньої діяльності, спеціальному формуванню цих властивостей особистості приділяється недостатньо уваги; **виявлено** особливості видів творчих завдань, які найчастіше використовуються в педагогічній практиці для розвитку творчого потенціалу учнів; серед них — дослідницькі завдання, завдання на виявлення суперечностей і проблем, комунікативно-творчі завдання, логічні завдання; **з'ясовано**, що найчастіше для розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання педагоги використовують проектну технологію; рідше використовуються метод мозкового штурму, комунікативні технології, технологія проблемного навчання, дослідницькі та ігрові технології; **виявлено** недостатнє орієнтування педагогів у можливостях різних педагогічних технологій для розвитку творчих здібностей учнів; **встановлено**, що найбільш ефективною організаційною формою для розвитку творчих здібностей в умовах профільного навчання є робота у невеликих групах по п'ять–сім осіб;

Виявлено шляхи підвищення ефективності розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання, серед них — створення сприятливого мікроклімату в класі та освітньому закладі, підвищення обізнаності вчителів з можливостями розвитку творчих здібностей учнів.

МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Чорноус О. В., канд. пед. наук

Використання мультимедійних технологій у процесі реалізації профільного навчання найоптимальніше й ефективніше сприяє досягненню триєдиної дидактичної мети сучасного уроку, забезпечує ефективність педагогічних технологій як інноваційного освітнього інструментарію.

Мультимедійні технології, відіграючи значну роль у підвищенні якості освіти в умовах профільного навчання, водночас позитивно позначаються на розвитку освітнього середовища кожного закладу загальної середньої освіти загалом. Мультимедійні уроки допомагають розв'язати такі дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому й до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу старшокласникам у самостійній роботі з навчальним матеріалом в умовах профільного навчання.

Наявність мультимедійного забезпечення завдяки можливості вільно й самостійно моделювати явища природи, процеси розвитку суспільства, життєдіяльності людини тощо є важливим чинником для професійного самовизначення старшокласників. Мультимедійне забезпечення дає змогу компенсувати недостатність лабораторної бази закладів загальної середньої освіти. З іншого боку, педагогічний працівник має бути компетентним, щоб здійснювати оптимальний вибір найефективніших елементів комп'ютерних технологій для розв'язання конкретних завдань конкретного уроку. Отже, мультимедійний складник педагогічних технологій в умовах профільного навчання є важливою умовою підвищення результативності профільного навчання та активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури та шкільної практики в межах НДР «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання»: **проаналізовано** стан розв'язання проблеми реалізації дидактичних умов мультимедійного складника технологій профільного навчання; **виокремлено** дидактичні особливості мультимедійного складника технологій профільного навчання в освітньому середовищі; **визначено** поняттєво-категоріальний апарат з проблеми реалізації мультимедійних технологій в умовах профільного навчання; **схарактеризовано** такі прийоми: фішбун, кластер, презентація, «акваріум»-майстерні, «алгоритм — лабіринт», метод кейсів, групова дискусія тощо.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Власенко О. М.

Громадянська освіта в сучасному освітньому закладі має бути спрямована на формування громадянської компетентності особистості як сукупності готовності й цінностей, що дозволяють молодій людині активно, відповідально та ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав й обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання й вміння на практиці. Теоретичний рівень інтеграції предметів гуманітарного циклу, як необхідна логічна основа розуміння суспільства, передбачає узагальнення й систематизацію знань про людину та навколишній світ. Теоретичний рівень доповнюється емпіричним рівнем інтеграції емоцій дитини, які беруть за основу психологічні механізми розвитку особистості. Формування системи громадянських цінностей особистості здійснюється в процесі активної пізнавальної та практичної діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до зовнішнього світу через спілкування з іншими людьми. Тому важливим завданням формування системи громадянських цінностей є поєднання інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер особистості, які відображають національні та міжнаціональні відносини людей.

Громадянська освіта також має ґрунтуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав. Виховний процес має бути невіддільним складником всього освітнього процесу та орієнтуватися на громадянські цінності українського народу — національну самосвідомість, ідентичність, гідність, чесність, справедливість, повагу до сім'ї, турботу, повагу до життя, до себе та інших людей, свободу, демократію, культурне різноманіття, повагу до рідної мови та культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повагу до закону, солідарність, відповідальність тощо.

Саме тому сьогодні освіта підкреслює необхідність заохочення активних громадян зі сформованою системою громадянських цінностей брати участь у політичних, економічних, соціальних та екологічних проблемах суспільства й світу.

Освітній заклад має створити для молодих людей можливості вчитися й виконувати свої обов'язки перед людством та світом, таким чином підготувати їх до проблем суспільства, з якими вони будуть стикатися зараз і в майбутньому — бідність, соціальна нерівність, доступ до охорони здоров'я, освіти й технологій, глобальне потепління, нераціональний видобуток корисних копалин тощо. У зв'язку з цим дослідження старшокласників освітнього закладу як резерву інтелектуальної еліти, а освітнього закладу як шляху його формування набуває особливого наукового й практичного значення в умовах сучасних змін в Україні.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Скиба Г. М.

З огляду на особливості модернізації закладів загальної середньої освіти та освітніх програм навчання учнів розуміємо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками навчальної діяльності набуває якісно нового значення, оскільки діяльнісна спрямованість навчання передбачає постійне включення учнів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практичну його спрямованість. У контексті аналізу перспективних змін варто вивчити наявні сьогодні особливості розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчальної діяльності, характер яких визначається на основі реалізації Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти (Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»).

Згідно із положеннями, представленими в «Загальній частині» стандарту, визначальними підходами в організації навчальної діяльності учнів у закладах повної загальної середньої освіти є: діяльнісний, компетентнісний, особистісно зорієнтований. На основі аналізу сутності цих підходів з'ясуємо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія є ядром їх практичного упровадження, незамінним засобом і процесом у досягненні навчальної, розвивальної та виховної мети. У той же час, діяльнісний, компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи концептуально спрямовані на конструктивний розвиток й удосконалення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що позитивно позначається не лише на якості навчання учнів, а й забезпечує їхню успішну адаптацію в соціумі, саморозвиток і професійну самореалізацію. Стратегію розвитку особистості учня як суб'єкта навчання закладає вчитель, керуючись не лише виконанням стандартів освіти, а в першу чергу створює атмосферу для сприятливого формування суб'єктного простору особистості на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальній діяльності.

У контексті сказаного суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчальній діяльності проявляється активністю учня як суб'єкта (на відміну від характерної для об'єкта пасивності) й супроводжується усвідомленими самостійними діями щодо пошуку інформації, її аналізу та систематизації, вибору найбільш доцільних способів продуктивного вирішення предметних, навчальних завдань чи життєвих ситуацій. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати їх у сис-

тему. Стимулювання суб'єктної поведінки учнів у закладах загальної середньої освіти ґрунтується на положеннях особистісно орієнтованого підходу в навчанні, який за змістом визначає спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію й плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності в спілкуванні та партнерства в навчанні й забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0117U000048

Роки виконання: 2017–2019 рр.

Науковий керівник: О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

► *розроблено* систему міжпредметних завдань для уроків літературного читання як засобу реалізації міжпредметних зв'язків із змістом предметів українська мова, мистецтво, природознавство, інтегрованого курсу «Я у світі»; систему компетентнісно орієнтованих завдань з української мови для 2–4 класів, яка охоплює завдання для формування предметних компетентностей і комбіновані перевірні роботи, призначені для виявлення рівня сформованості в молодших школярів предметних компетентностей з української мови; систему завдань для формування й розвитку навичок письма молодших школярів на засадах диференційованого підходу; систему індивідуалізованих завдань з формування й розвитку навички читання молодших школярів з урахуванням нарощування ступеня їх складності, часових затрат на виконання, що дасть змогу дітям працювати в зручному для них темпі, виконувати доступні й сильні завдання, забезпечувати позитивну мотивацію в навчанні; інструментарій оцінювання математичної компетентності учнів початкової школи; систему компетентнісно орієнтованих завдань для забезпечення дидактико-методичного супроводу процесу вивчення молодшими школярами величин;

► *розроблено* типову освітню програму для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти (затверджена наказом МОН України № 268 від 21.03.2018 р.) і проєкт типової освітньої програми для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти;

► *опубліковано* методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти;

► **розроблено й розміщено** на національній електронній платформі інноваційні навчальні матеріали для апробації в пілотних класах всеукраїнського експерименту з української мови й математики для 1 і 2 класів;

► **розроблено** (у складі робочих груп МОН) і **впроваджено в масову практику** свідоцтво досягнень учнів початкової школи; інструментарій моніторингового дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Бібік Н. М., д-р пед. наук

Реалізація різних видів інтеграції у вітчизняній освітянській практиці. Інтегрування є якісно відмінним від узвичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. У вітчизняній практиці початкового навчання апробувались упродовж останніх двох десятиків років такі основні види інтеграції: 1) повна інтеграція (це інтегрування («об'єднання», «структурування») змісту різних навчальних предметів (Н. Бібік, М. Васьків, Л. Кочина, В. Тименко, Р. Арцишевський та ін.)); 2) тематична інтеграція (інтегрування («відбір», «об'єднання», «подання») навчального матеріалу з різних предметів з метою вивчення важливих наскрізних тем (В. Ільченко, К. Гуз та ін.)); 3) інтеграція видів навчальної діяльності учнів (інтегрування («включення», «об'єднання») несхожих між собою способів діяльності, що підпорядковані одній темі (Н. Присяжнюк, О. Савченко та ін.)). Водночас, у переважній більшості практик реалізації інтегрованого підходу в початковій школі, які виявили свою продуктивність, є паралельне здійснення предметного та інтегрованого навчання. Це зумовлено тим, що навчальна діяльність у молодших школярів уперше стає об'єктом спеціального формування, тому оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками (читання, письмо, обчислення), які в національних освітніх системах світу визнаються складниками функціональної грамотності, набуває пріоритетного значення й становить необхідну базу для опанування змістом освітніх галузей. Іншим важливим аспектом навчання є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями й навичками, соціальними вміннями та критичного мислення, від чого залежить якість будь-якої навчальної роботи та стиль пізнання.

У результаті розроблено пропозиції щодо реалізації інтегрованого навчання в умовах впровадження Концепції Нової української школи. Інтегрований підхід у початковій школі має реалізовуватись варіативно: 1) шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання; 2) інтеграції в межах освітніх галузей, де підставою для цього може бути єдність провідних видів діяльності;

3) через створення інтегрованих курсів за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей, з орієнтацією на досягнення чітких результатів, окреслених Стандартом і навчальною програмою; 4) за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання — навчальних проєктів й досліджень, інтегрованих днів тощо — які дають змогу цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності. У процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи.

ЗМІСТ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Савченко О. Я., д-р пед. наук

Міжпредметні завдання (МПЗ) на уроках літературного читання є засобом реалізації міжпредметних зв'язків із змістом предметів українська мова, мистецтво, природознавство, «Я у світі». Їх функція: сприяти цілісному сприйманню учнями навколишнього світу, допомогти різнобічно пізнати об'єкти, які мають спільні або подібні ознаки, засвоїти процедури використання способів навчальної діяльності, усвідомлено виявляти ціннісні ставлення.

Розроблена нами система МПЗ охоплює діяльнісні, знаннево-орієнтаційні, ціннісні види завдань, які рекомендовано вчителям експериментальних класів для використання на уроках літературного читання.

Назва предмета, об'єкти дотику	Варіанти міжпредметних завдань на уроках літературного читання
Українська мова: <ul style="list-style-type: none">• відбір текстів для читання; якості читання;• аудіювання;• мовленнєвий розвиток;• частини мови;• способи пізнання;• загальнокультурні цінності.	<p>Опрацювання правильності вимови слів, вправи на розвиток фонематичного слуху, ритму мовлення; способи утворення слів; походження й правопис власних назв; усвідомлення багатозначності слів; визначення структури тексту, ролі абзаців; складання опису; розповіді; продовження діалогу; поділ тексту на частини, добір заголовків; складання плану тексту, переказ за планом; інтонавання речень залежно від розділових знаків; дослідження ролі дієслів, прикметників у характеристиці персонажа та ін.; інсценізація.</p> <p>МПЗ на оволодіння ключовими компетентностями (уміння вчитися, комунікативною) та наскрізними вміннями. Створення власного мовного продукту, есе, редагування тексту тощо</p>

Назва предмета, об'єкти дотику	Варіанти міжпредметних завдань на уроках літературного читання
<p>Я у світі:</p> <ul style="list-style-type: none"> • національні й загальнолюдські цінності; • поняття: Батьківщина, символи державні й народні; • толерантність, права дітей; • зв'язок між поколіннями; • поняття часу; • уявлення про історію України. 	<p>Реалізація патріотичного, морально-етичного, соціального потенціалів художніх творів; усвідомлення учнями сутності понять: людина, світ, мир, справедливість;</p> <p>право людини бути інакшою, повага до державних символів; поцінування людських чеснот; толерантність у ставленні до людей;</p> <p>розв'язання морально-етичних задач за змістом прочитаного із актуалізацією знань і досвіду учнів, здобутих за змістовими лініями цього предмета: «Людина серед людей», «Людина у суспільстві», «Людина і природа».</p>
<p>Природознавство:</p> <ul style="list-style-type: none"> • відповідальне ставлення людей до природи; • інтерес до природи України і рідного краю; • розуміння взаємозв'язків людини з природою; • зміна пір року; • володіння способами пізнання довкілля; • естетична цінність природи. 	<p>Знаходження у художніх творах описів природи; ознак, які характеризують явища природи, розвиток рослин, тварин; визначення спільного і відмінного; складання розповідей на основі спостережень у природі; знаходження аналогій між прочитаним і засвоєним на уроках природознавства щодо життя тварин, розвитку рослин тощо; формування й розвиток цінностей щодо ставлення людини до природи.</p>
<p>Мистецтво:</p> <ul style="list-style-type: none"> • виражальні й зображувальні можливості мови музичного й образотворчого мистецтв (колір, композиція, звук, ритм, темп, тембр тощо), естетичний розвиток й емоційний інтелект; • взаємодія з мистецтвом як спосіб пізнання людиною себе і світу; • розвиток творчих здібностей; • виховання шанобливого, зацікавленого ставлення до українського мистецтва. 	<p>Слухання народних пісень, коласанок, веснянок, щедрівок; відомості про видатних композиторів, художників, народних майстрів, твори яких залучаються в процесі діалогу мистецтв на уроках літературного читання; використання умінь і мови мистецтва в процесі малювання за прочитаним, інсценізації, у проєктній діяльності; словесне малювання; опис портрета персонажа; розпізнавання настрою, почуттів митця й персонажів твору.</p>

ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ

Онопрієнко О. В., канд. пед. наук

Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти, розроблена колективом авторів під керівництвом О. Я. Савченко, встановлює формувальний характер контрольно-оцінювальної діяльності учнів. Це зумовлює систематичне відстеження їхнього індивідуального розвитку в процесі навчання для підтримки навчального поступу; вчасного виявлення проблем і їх усунення; аналізу реалізації навчальної програми й корегування змісту й методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Для поточного контролю навчальних досягнень учнів важливо відстежити, в якій динаміці й на якому етапі відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту. Для цього нами розроблено технологію конструювання інструментарію, що допоможе діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту освіти. В її основу покладено дидактичні принципи систематичності й послідовності, неперервного розвитку особистості учня, доступності; методологічною підставою обрано компетентнісний підхід; теоретичним підґрунтям — теорія поетапного формування розумових дій і понять П. Я. Гальперіна, таксономія рівнів засвоєння знань В. П. Беспалька.

Опишемо цю технологію. Під час планування процесу навчання з певного предмета в межах теми формулюється її мета та результати, що узгоджуються з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета. На їх підставі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу засвоєння — це своєрідні контрольні точки, які дають можливість у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання. З огляду на невисоку складність змісту навчання в 1-му класі доцільно виділити не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме: на ідентифікацію матеріалу; типове завдання на відтворення навчального змісту; завдання на застосування елемента знання чи вміння в дещо зміненій навчальній ситуації; творче або компетентнісно зорієнтоване завдання для застосування навчального досвіду в наближеній до життєвої ситуації. За змістом кожне діагностувальне завдання спрямоване на виявлення істотної для етапу характеристики. За формою такі завдання лаконічні, оскільки призначені для нетривалого виконання, з чіткою та однозначною умовою.

Обов'язковим елементом роботи для формувального оцінювання є засіб зв'язного зв'язку — умовний сигнал, за допомогою якого учні здійснюють самооцінювання за доступними й заздалегідь обумовленими критеріями.

Конструювання завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, дасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мартиненко В. О., канд. пед. наук

Серйозний виклик, який постав перед початковою школою в останні десятиріччя — зростання кількості дітей з труднощами навчання читання, що пов'язано з особливостями розвитку в них важливих пізнавальних процесів, які забезпечують здійснення повноцінної читацької діяльності.

Особливу тривогу викликає недостатній рівень сформованості й розлади емоційно-вольової сфери у 60% дітей: підвищена тривожність, плаксивість, агресивність, схильність до істерик, гострі реакції на зауваження, негативізм і тощо. Близьким до вказаних значень є низький рівень допитливості учнів, розвитку уваги (до 56%), зорового й просторового сприймання (35%), різних властивостей уваги (до 50%), мовлення (50%), моторики (до 30%) тощо. **Основні причини**, що призводять до цього, пов'язані з несприятливим соціальним середовищем, у якому відбувається розвиток дитини, а також із незрілістю кори й регулярних структур мозку, яка у дітей з труднощами навчання читання зберігається протягом кількох років і визначає низьку ефективність всіх пізнавальних процесів.

Функціональна незрілість значущих когнітивних процесів ніяк не означає, що такі діти мають затримку психічного розвитку чи нездатні до успішного навчання. Просто вони хронологічно знаходяться на більш ранній стадії розвитку у них базових пізнавальних функцій, ніж їхні однолітки.

Сучасні діти вступають до школи з різними стартовими можливостями мовленнєвого розвитку, у тому числі. зв'язного мовлення, освоєння технічної сторони навички читання, а також розуміння прочитаного. Чи завжди діти з високими стартовими показниками розвитку технічної сторони навички читання на початку навчання показують подальшу високу динаміку її розвитку? Чи означає невміння дитини читати на вході до школи, що вона буде відставати в навчанні порівняно з учнями, що читають?

Доведено: за однакового стартового рівня розвитку навички читання на початку шкільного навчання, прогрес у читанні дітей з високим рівнем словникового запасу і фонематичного сприймання протягом навчального року буде

вищим, оскільки недорозвинення цих показників є стримуючим чинником для динаміки розвитку навички. У свою чергу, діти, які вступають до школи, знаючи лише букви, але при цьому мають достатній мовленнєвий розвиток, демонструють досить високу траєкторію розвитку навички читання протягом навчального року.

Показник «недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення» характеризує не стільки труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, скільки труднощі програмування, планування, регуляції й контролю мовленнєвої діяльності. Аналіз мовленнєвого розвитку дітей дає підстави вважати провідним чинником, який впливає на побудову зв'язного мовленнєвого висловлення — здатність дитини до програмування мовленнєвої діяльності (регуляторну функцію мовлення).

Як показує аналіз шкільної практики, питання врахування у дітей під час навчання читання рівнів розвитку базових пізнавальних функцій достатньо не відображені. Своєчасне виявлення й розуміння психологічних і нейрофізіологічних механізмів виникнення труднощів у читанні з подальшою індивідуалізованою корекційною роботою має зменшити вірогідність переростання тимчасових невдач дитини в навчанні у хронічну неуспішність.

Актуальним і своєчасним є розроблення індивідуалізованих навчальних методик, які б сприяли подальшому розвитку різних характеристик навички читання в учнів з достатнім і високим рівнем її сформованості, а також корекційних адаптивних методик для учнів з індивідуально-психологічними особливостями розвитку пізнавальних процесів.

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Пономарьова К. І., канд. пед. наук

Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови передбачає врахування їхніх вікових особливостей. У результаті опрацювання психолого-педагогічних джерел, в яких висвітлено психолінгвістичний аспект навчання учнів початкової школи (дослідження Волкова Б., Крутецького В., Люблінської Г.), нами було встановлено, що за розвитком психологічних процесів молодший шкільний вік поділяється на два мікроперіоди: 6–7 років (1–2 класи) і 8–10 років (3–4 класи).

Розробляючи методику формувального експерименту ми брали до уваги, що **сприймання** учнів першого вікового мікроперіоду переважно мимовільне, фрагментарне, слабо диференційоване — учні цього віку не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схо-

жі, близькі, але не тотожні предмети та їх властивості. Сприймання учнів другого вікового мікроперіоду стає більш керованим, цілеспрямованим; школярі навчаються порівнювати схожі об'єкти, виділяти їх головні, істотні ознаки. Відповідно до зазначених особливостей розвитку сприймання учні 3–4 класів набагато краще, в порівнянні зі школярами 1–2 класів, усвідомлюють фактичний матеріал текстів, можуть виділити найсуттєвіші властивості об'єктів, порівняти, зіставити їх.

Мимовільна **увага** дітей 6–7-річного віку домінує над довільною й тісно пов'язана з емоціями, почуттями, інтересами школярів. Учні 1–2 класів не можуть зосереджуватись на нецікавому, незрозумілому для них, легко відволікаються, швидко стомлюються. Головним засобом підтримки їхньої уваги є інтерес, який можна забезпечити яскравою наочністю, ігровими прийомами, посильними нестандартними завданнями, цікавими доступними текстами. У 3–4 класах домінування мимовільної уваги учнів зменшується на користь довільної за умови створення такої атмосфери для цілеспрямованої навчальної діяльності, за якої школярі привчаються керуватися самостійно поставленою метою.

Пам'ять у школярів 1–2 класів переважно наочно-образна. Діти цього віку швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж вербальний матеріал і краще засвоюють те, що опановують у процесі активної пізнавальної діяльності, з чим пов'язані їхні інтереси й потреби. Школярі 3–4 класів здатні виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні думки, пов'язувати їх між собою й завдяки цьому успішно запам'ятовувати. У процесі навчання в молодших школярів формується логічна пам'ять, внаслідок чого суттєво змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті на користь останньої. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім — засвоєння його.

ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМА — ІНДИВІДУАЛЬНА ГОТОВНІСТЬ УЧНЯ

Прищепя О. Ю., канд. пед. наук

Навчання письма із систематичним, цілеспрямованим врахуванням індивідуальної підготовленості учня вносить зміни в цю діяльність. Розвиток слухового й зорового сприймання, мислення, пам'яті, просторових уявлень, дрібних м'язів руки кожної дитини дає змогу їй оволодівати особистим рівнем навички письма.

Недостатньо сформовані зазначені вище компоненти призводять до різних порушень письма, зокрема й букви, яка є його основою.

Для дитини, яка тільки починає писати, кожна буква — нова, навіть тоді, коли в ній виділяємо вже знайомі, з вивчених букв, елементи. І це тому, що кожна буква має свої відмінності за розташуванням в рядку, місцем початку письма, вже знайомого їй з інших букв, елемента, але дитина через свої функціональні можливості ще не готова до такої дії.

У роботах учнів часто помічаємо такі порушення письма:

1. Різностямований нахил елементів у букві. Як правило, порушення нахилу призводить до непаралельності елементів букв і навіть елементів однієї букви і часто супроводжується викривленням елементів. Порушення паралельності призводить до викривлення іншої форми елементів в одній букві.

2. Помилки, які пов'язані з порушенням пропорційності елементів, букв: вертикальних — неоднакова висота; горизонтальних — неоднакова ширина букв чи їх частин, збільшення чи зменшення.

3. Викривлення овалів, півовалів, інших елементів, які мають заокруглення, вигнуті лінії. До цих помилок можна віднести викривлення, які пов'язані з неумінням проводити правильно криву лінію, а також помилки, що пов'язані з недотриманням пропорцій.

4. Пропуск елементів окремих букв або заміна елементів букв. Так звані помилки за кінетичною схожістю. Найбільш стійкі типи помилок є змішування букв, у яких накреслення першого елемента потребує подібного руху руки — за кінетичною схожістю.

5. Письмо букви з протилежного боку, «дзеркальне» її зображення.

6. Заміна рукописних букв, які мають графічну схожість, а також тих, що мають фонетичну схожість.

7. Викривлення звукобуквенної структури слова (перестановки, пропуски, додавання, персеверація букв, складів).

8. Викривлення структури речення (роздільне написання слова, злите написання слів, контамінації слів).

9. Аграматизми в письмі.

Такі показники письма потребують диференційованого добору завдань для учнів, методичних рекомендацій щодо їх застосування.

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ ЗВ'ЯЗНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗА ЗМІСТОМ ПРОЧИТАНОГО

Вашуленко О. В.

Монологічне висловлювання є найскладнішою формою мовлення, оскільки воно свідчить про рівень мовленнєвої культури учня/учениці: про багатство його/її словникового запасу, засвоєння певних правил (норм), навички вико-

ристання виражальних засобів, уміння логічно, послідовно, зрозуміло й переконливо викладати свої думки. Монолог у переважній більшості випадків потребує підготовки, що виражається в попередньому його продумуванні, чіткому плануванні й відповідному словесному оформленні. Без сумніву, оволодіння монологічним мовленням у початкових класах дасть змогу опанувати в майбутньому всі навчальні предмети.

Формування умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прослуханого/прочитаного тексту передбачає такі напрями: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури; збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу молодших школярів; уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання; послідовне й логічне викладання думки; удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; оволодіння нормами українського літературного мовлення; формування культури мовлення й спілкування.

Етапами створення зв'язного висловлювання є докомунікативний та комунікативний: 1) докомунікативний етап підготовки повідомлення (мовленнєва ситуація — життєві обставини (природні або штучно створені), які викликають неусвідомлену потребу висловитися; мотивація — усвідомлення мети висловлювання; мовленнєва інтенція (підготовчі дії): вибір адресата мовлення — мовець повинен розуміти, для кого призначене висловлювання; попереднє продумування стилісового оформлення висловлювання; внутрішній план висловлювання, який визначає його зміст — учень/учениця повинен чітко уявляти, про що він/вона хоче розповісти і яким способом викладатиме свої думки (зробити випереджувальний синтез усього тексту); семантико-граматичне структурування висловлювання (добір слів; визначення порядку слів у висловлюванні; граматичне узгодження слів); 2) комунікативний етап: матеріалізація висловлювання, тобто кодовий перехід на акустичний (усне мовлення) код; сприйняття висловлювання співрозмовником; зворотний зв'язок.

Зважаючи на ці ознаки, розглядаємо комплекс відповідних мовленнєвих умінь для навчання створювати зв'язні висловлювання: уміння інформаційно-змістовного характеру (добирати інформаційний і фактичний матеріал для майбутнього висловлювання, визначити і розкрити тему та основну думку тексту тощо); структурно-композиційні вміння (бачити й розрізняти частини тексту, складати план, зв'язно й послідовно викладати зміст тексту); уміння використовувати різноманітні мовні засоби (вільно та правильно користуватися лексичними, граматичними й стилістичними засобами); уміння вдосконалювати текст (знаходити помилки й недоліки та усувати їх).

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Андрусенко І. В.

У Концепції розбудови Нової української школи та в Державному стандарті початкової освіти уперше було зазначено про формування в учнів початкової школи екологічної компетентності, що передбачає усвідомлення школярами основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, усвідомлення важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства. Такі вимоги спричинили зміщення акцентів у процесі навчання зі знаннєвого до діяльнісного компонента, посилення уваги до формування екологічної грамотності молодших школярів.

Аналіз результатів формувального експерименту доводить, що екологічні знання, відображені в курсі природознавства початкової школи, мають здебільшого фрагментарний характер. Вони переважно стосуються констатації фактів у навчальному змісті. Водночас спостерігається невизначеність змісту, пов'язаного з екологічними проблемами найближчого середовищного оточення, який є визначальним у формуванні екологічної грамотності молодших школярів.

Щодо методичних рекомендацій використання в навчальному процесі системи екологічних завдань то зауважимо таке: 1) завдання екологічного змісту доцільно використовувати на всіх етапах уроку природознавства; 2) система завдань екологічного змісту має бути спрямована на розвиток природознавчої компетентності учнів; 3) у розв'язанні екологічних завдань слід розпочинати із завдань початкового рівня складності, що сприятиме формуванню необхідних вмінь та навичок; 4) завдання екологічного змісту більш високого рівня складності на першому етапі варто розв'язувати під керівництвом і з допомогою вчителя, який, у разі необхідності, коригуватиме екологічну діяльність учнів; 5) вчителям варто передбачити диференціацію системи завдань екологічного змісту за рівнями складності, що враховують динаміку розвитку екологічних вмінь учнів початкової школи, зокрема, така система має бути розвивальною, тобто передбачати поступове ускладнення завдань протягом навчального року; 6) вчителю початкових класів варто зважати на психологічні й вікові особливості учнів, допомагати їм здійснювати рефлексію пізнавальної й практичної діяльності; 7) ширше застосовувати в процесі розв'язання екологічних завдань групову форму роботи, що сприятиме взаємонавчанню та вирівнюванню навчальних досягнень учнів.

Зазначені особливості системи завдань екологічного змісту відображено в методичному супроводі для вчителів початкових класів, експериментальна перевірка якого триває.

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ З ВЕЛИЧИНАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Листопад Н. П.

Зміст і обсяг поняття «величина», яке вивчається в початковій школі, окреслюється змістовою лінією математичної освітньої галузі «Числа, дії з числами. Величини». Програма курсу математики початкових класів передбачає ознайомлення учнів з такими величинами й одиницями їх вимірювання — довжина, маса, місткість, вартість, час, площа, швидкість. У вивченні кожної величини є свої методичні особливості, пов'язані з її специфікою, проте загальний підхід до величини як до властивості об'єктів дає змогу розглядати й впроваджувати загальну методику вивчення величин. Володіння єдиним методичним підходом дасть можливість вчителю усвідомлено й цілеспрямовано організувати пізнавальну діяльність учнів.

Аналіз наукової та методичної літератури, в якій висвітлюється окреслена проблема, дав змогу виокремити основні етапи роботи з величинами, а саме:

- формування загального уявлення про величину, в основі якого перебуває звернення до досвіду дитини й уточнення наявних у неї уявлень; введення поняття (на інтуїтивному рівні) даної величини й засвоєння відповідної термінології;
- порівняння однорідних величин (візуально, за допомогою відчуттів, накладанням, прикладанням, за допомогою різних мірок);
- знайомство з одиницею вимірювання величини та з вимірювальним приладом; формування вимірювальних умінь і навичок;
- додавання й віднімання величин, виражених в одиницях одного найменування;
- знайомство з новою одиницею вимірювання величини в тісному зв'язку з вивченням нумерації чисел у більшому центрі, встановлення відношень між нею й раніше вивченими;
- переведення величин, виражених в одиницях одних найменувань, в однорідні величини, виражені в одиницях інших найменувань, та переведення у величини, виражені в одиницях двох найменувань, і навпаки;
- додавання й віднімання однорідних величин, виражених в одиницях різних найменувань;
- множення й ділення величини на число; ділення однорідних величин;
- систематизація знань про величину та одиниці її вимірювання.

Зазначені етапи роботи враховувалися під час укладання типової освітньої програми з математики для першого та другого циклів навчання учнів початкової школи, розроблення навчального та методичного забезпечення навчання математики.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Реєстраційний номер: 0118U003364.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Н. Б. Голуб, д-р пед. наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

➤ **здійснено** науковий аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії й практиці методики навчання української мови в ліцеї;

➤ **визначено** особливості структури ключових і предметної компетентностей, **уточнено** суть і назву предметної компетентності з української мови;

➤ у процесі **вивчення** досвіду навчання української мови в ліцеї **виявлено** низку проблем (недостатньо уваги формуванню важливих оргдіяльнісних умінь учнів; немає чіткого уявлення про суть компетентностей, особливості уроку в умовах компетентісного підходу; брак чітких методичних рекомендацій щодо роботи з мовленнєвими жанрами на уроках, а також брак досвіду навчання риторики учнів ліцею);

➤ **проведено** анкетування старшокласників, **проаналізовано** анкети й **узагальнено** аналітичні матеріали й оприлюднено їх у журналі «Українська мова та література в школі»;

➤ **виявлено** проблеми, на розв'язання яких буде спрямовано експериментальну методику (формування ціннісного ставлення до себе й світу; розвиток емоційно-вольової сфери учнів; набуття досвіду роботи з виявлення (і формулювання) конкретної проблеми й пошуку шляхів розв'язання її; упровадження різних видів роботи з мовленнєвими жанрами тощо);

➤ **укладено** категорійний апарат дослідження;

➤ **розроблено** модель експериментальної методики;

➤ **підготовлено** рукопис підручника «Українська мова, 11 клас» (рівень стандарту).

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Голуб Н. Б., д-р пед. наук

Розроблення кожної принципово нової методики починається із осмислення суті новизни, чинників, що її спричинили, вивчення реалій, щоб з опорою на все це розробити продуктивний механізм формування нового освітнього продукту.

Важливість підліткового віку психологи визначають тим, що саме в цей період формуються переконання й погляди на життя, на світ і людей у ньому; школярі, усвідомлюючи себе, свої можливості, уподобання, обираючи моральні цінності, визначають перспективи й будують плани на майбутнє. У процесі становлення особистості життя набуває певного сенсу. Усе це вчені називають підґрунтям для формування емоційного інтелекту.

Аналіз анкетування учнів експериментальних закладів дав змогу виявити такі проблеми:

- учні здебільшого не володіють навичками самохарактеристики, що є показником недостатньої роботи над самоусвідомленням, самовизначенням;
- бракує цілісного сприйняття української мови як шкільного предмета, його значення й життєвої перспективи;
- у значної кількості реципієнтів немає чіткого уявлення про емоційну сферу й усвідомлення суті своїх емоцій;
- 28,7% відповідей учнів засвідчили критичну ситуацію емоційного вигорання;
- близько 50% учнів не мають чіткого уявлення про суспільні виклики, до яких вони мають бути готові після закінчення школи;
- школярам бракує досвіду роботи з виявлення навчальних і життєвих проблем, пошуку шляхів і дієвих способів розв'язання їх.

Для соціалізації учнів, формування в них активної життєвої позиції, світогляду зрештою, важливо формувати ставлення до багатьох подій, явищ, проблем тощо. Ключовими словами тлумачення поняття «ставлення» дослідники називають «почуття», «оцінювання», «відчуття». Важливість формування ставлень полягає в тому, що цей процес передбачає залучення багатьох мисленнєвих операцій (аналіз, порівняння, синтез), що сукупно продукують думки, розвивають відчуття, сприяють появі ідей.

Сформоване ставлення до предмета, людини, події, явища тощо визначає правила поведінки з ним. За висновками психологів, індивідуально-ціннісна система суб'єктивно-оцінних ставлень є базисом особистості. Відповідно роз-

виток дитини тісно пов'язаний із формуванням у неї системи ставлень. Важливо знати, що сформована система ставлень захищає людину від різних маніпуляцій і шкідливих впливів.

Виявлені у процесі аналізу проблеми підтвердили наші прогнозування. Експериментальна методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту буде спрямована на розвиток емоційної, пізнавальної, духовно-моральної й особистісної сфер учнів.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Горошкіна О. М., д-р пед. наук

Упровадження компетентнісного підходу забезпечує посилення прикладного характеру мовної освіти, що уможливорює використання теоретичних знань як практичного засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, що, своєю чергою, стає імпульсом для розроблення концепції компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею.

Мета компетентнісно орієнтованого навчання — формування в учнів предметної і ключових компетентностей, що визначають здатність особистості ефективно діяти у фаховій галузі та в суспільній практиці. Вивчення наукових праць уможливорює висновок: дослідники акцентують увагу на особливостях формування окремих компетентностей, а відтак мають сегментарний характер. Дотепер немає цілісного дослідження, яке розкривало б механізми комплексного формування ключових і предметної компетентностей учнів. Компетентність — це власний досвід суб'єкта навчання, здобутий у процесі навчання, самонавчання, саморозвитку під керівництвом учителя-словесника; предметні й ключові компетентності — це не сума знань, хоча, знання мають винятково важливе значення, це не відомості з підручників, словників, інтернетних джерел, що розширюють межі програми, і навіть не вміння застосовувати ці знання, це особлива особистісна якість, що є результатом саморозвитку учня з допомогою вчителя. На відміну від знаннєвого досвіду, компетентність не можна передати в готовому вигляді, кожен здобувач освіти самостійно формує власну компетентність.

Ідея модернізації освітнього процесу на компетентнісних засадах перебуває в стадії активного обговорення, вона потребує розв'язання багатьох проблем, передусім розроблення нових стандартів освіти, оновлення відповідного

навчально-методичного забезпечення, оптимального поєднання традиційних методик та інноваційних технологій навчання української мови, спрямованих на формування предметної та ключових компетентностей учнів ліцею, а також персоналізованої системи оцінювання, яка враховує когнітивні можливості, типологічні характеристики кожного учня.

Опанування української мови має забезпечити розвиток критичного мислення, мовлення учнів, а також ефективне засвоєння інших навчальних предметів, що й зумовлює унікальність української мови. З огляду на своє гуманітарне спрямування, потужний потенціал впливу на учня українська мова як навчальна дисципліна неодноразово ставала точкою відліку в розв'язанні не лише педагогічних, а й соціальних проблем, а пошук шляхів ефективного навчання був пов'язаний із вибором стратегії розвитку всієї освітньої системи. Тож зараз важливо знайти оптимальні шляхи формування ключових і предметної компетентностей учнів, скорелювати їх із діяльністю вчителів, які викладають інші навчальні предмети.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ Й СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНЬСЬКА МОВА. 11 КЛАС»

Новосьолова В. І., канд. пед. наук

Особливість підручника української мови для 11 класу (рівень стандарту) полягає в тому, що зміст і методичний апарат його:

- спрямовані на формування передусім громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу; громадян, які розуміють і приймають родинні, національні й загальнолюдські цінності;
- здатні забезпечити досягнення освітніх результатів — ключових і предметної компетентностей, що передбачають вироблення вмінь застосовувати здобуті знання, формувати на основі цих компонентів ставлень й поведінкових норм;
- передбачають відповідно до програми системну роботу з мовленнєвими жанрами, що сприяє соціалізації учнів, формуванню впевненості в собі, активності, ініціативності;
- забезпечують формування в учнів цілеспрямованості, самостійності, відповідальності за результати власної навчальної діяльності;
- надають можливість вибору варіанта домашнього завдання, способу засвоєння й опрацювання навчального матеріалу.

У підручнику це реалізується з допомогою текстів, дібраних вправ, завдань і запитань, що утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення кінцевих результатів, передбачених навчальною програмою. Важливим структурним компонентом підручника є текст, який є основним джерелом піз-

нання й емоційного впливу. Дотримано послідовності й наступності між завданнями й мовним матеріалом, логіки розташування змістових компонентів, неперервності формування в учнів предметної й ключових компетентностей, готовності до будь-яких життєвих ситуацій. Занурившись в уявне соціальне середовище або змодельовавши власну ситуацію, учні матимуть змогу відчутти значущість здобутих знань і вмінь не лише в межах школи, а й виявити ту чи іншу компетентність в конкретній ситуації поза її межами. Систематичне виконання ситуаційних завдань спонукає старшокласників замислюватися про моральні обов'язки, які вони мають як члени суспільства.

Підручник містить аналітичні завдання, такі обов'язкові компоненти уроку, як цілевизначення й рефлексію, завдання творчого характеру, розраховані на спільну діяльність в парах і групах, складання й розігрування діалогів, пошук інформації з залученням різних джерел, завдання для організації дискусій, проектної та дослідницької діяльності. Рубрики «Слово дня» й «Екологія слова» сприятимуть збагаченню у здобувачів освіти активного словника і вправності у володінні українським словом.

Ілюстративний матеріал підручника (репродукції картин, світлини, малюнки, карикатури, колажі) у підручнику є потужним інструментом для передавання інформації й водночас стимулювання інтересу до виконання запропонованих завдань.

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Попова Л. О., канд. пед. наук

Унесення суттєвих змін до чинних програм з української мови, спричинених вимогами суспільства, що стрімко розвивається й потребує сформованих цілісних особистостей, здатних до саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення, продуктивної взаємодії в мікро- й макросоціумі, зумовило виникнення таких питань: як корелюються між собою предметна й ключові компетентності; як методично правильно організувати навчання української мови в ліцеї, щоб отримати позитивний результат не лише в поглибленні знань, удосконаленні вмінь і навичок учнів, а й у набутті ними досвіду мовленнєвої діяльності, досягти розуміння здобувачами освіти цінності української мови, розвинути здатність використовувати мову як засіб репрезентації особистості; як вибрати з-поміж форм, методів і засобів навчання такі, що спонукатимуть учнів ліцею до побудови власної освітньої траєкторії тощо. Розв'язанню таких питань сприятиме впровадження компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту, основні положення якої будуть відображені в розробленій моделі.

Мета розроблення моделі — показати структуру компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту, її мету й завдання, визначити напрями й прогнозований результат її впровадження.

Модель компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту становитиме комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: підходів, принципів, форм, методів, прийомів й засобів, що забезпечують продуктивність освітньої діяльності учнів і вчителя.

Розроблення моделі відбувалося поетапно: I етап — вивчення й аналіз результатів анкетування учнів і вчителів ліцею; II етап — виокремлення основних компонентів моделі, визначення їх змісту, співвіднесення і впливу кожного з них окремо й цілісно на досягнення результату компетентнісно орієнтованого навчання української мови; III етап — коригування моделі; IV етап — співвіднесення моделі з розробленою компетентнісно орієнтованою методикою навчання української мови учнів ліцею; V етап — використання моделі як засобу презентації експериментальної методики.

Прогнозованим результатом упровадження компетентнісно орієнтованої методики стане сформованість предметної й ключових компетентностей учнів ліцею на рівні стандарту, що, на думку науковців, уможливить цілісний розвиток учня й стане ключем до успішної адаптації його в суспільстві, індикатором, за яким можна визначити готовність і здатність особистості функціонувати в основних сферах життя, наприклад, економічній, соціальній, духовній.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Бондаренко Н. В., канд. пед. наук

Результативність досліджень у галузі лінгводидактики залежить від того, наскільки освітянська спільнота зрозуміє і правильно декодує мову науки й реалізує наукові ідеї на рівні практики, а остання збагатить методику досвідом.

Саме з переконання, що школа й саме життя є «палатою мір» усього напрацьованого наукою, виходили організатори науково-методичного семінару «Компетентнісно орієнтоване навчання української мови у закладах загальної середньої освіти» (3 жовтня 2018 р., м. Вишневе Київської обл.). Його було проведено на базі Вишнівської ЗОШ I–III ступенів № 3, яка є експериментальним закладом Інституту педагогіки НАПН України.

Учасники семінару ознайомилися з проміжними результатами наукового дослідження «Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту» — з поняттєвим ядром, базовою термінологією, можливостями української мови для формування життєво необхідних

компетентностей особистості; текстоцентричним підґрунтям опанування мови як найбільш природовідповідним й оптимальним для реалізації компетентнісного підходу до навчання державної мови. Науковці розкрили суть і специфіку кожної з 11-ти груп ключових компетентностей, які необхідно формувати на уроках з усіх предметів відповідно до Закону України «Про освіту»; надали рекомендації щодо набуття здобувачами освіти зазначених компетентностей. На семінарі було акцентовано чинники, які обов'язково мають бути враховані; зроблено застереження щодо негативних впливів, що підлягають нейтралізації.

Учасники заходу зосередили увагу на вимогах до компетентнісного уроку мови, взяли активну участь у майстер-класі з досвіду впровадження компетентнісного підходу до навчання мови; обговорили актуальні питання реформування правопису, що мають практичне значення для розроблення системи навчання норм української мови на засадах компетентнісного підходу.

Узагальнено пропозиції словесників щодо вдосконалення методики навчання української мови у 10–11 класах, які буде враховано в процесі створення експериментальної системи навчання.

На семінарі було зініційовано створення творчих груп педагогів-предметників, які за допомоги науковців розроблятимуть методики розвитку окремих ключових компетентностей. Семінар вирішено зробити постійним для обміну досвідом роботи творчих груп і поглиблення співпраці між науковцями й практиками.

Натепер відібрано ключові компетентності, найбільш природовідповідні предмету «Українська мова»; розроблено інструктивні матеріали для творчих груп; розпочато їх роботу на основі покрокових алгоритмів; напрацьовується теоретична база; проводиться анкетування; створюється банк текстів; заповнюється спеціально розроблена таблиця, готуються спільні публікації теоретико-практичного характеру.

НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Галаєвська Л. В.

Перетворення в системі сучасної освіти зумовили трансформацію її мети — сформувати різнобічно розвинену, ініціативну, конкурентоспроможну, соціально мобільну особистість, яка в майбутньому зможе самореалізуватися в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства, особистість, якій притаманна культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності та яка володіє засобами самовираження, уміє сприймати, аналізувати і продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації.

Усе більше уваги приділяється реалізації жанрового аспекту навчання української мови. Упровадження в систему шкільної мовної освіти мовленнєвих жанрів дає змогу посилити мовленнєву практику.

Основою формування жанрової обізнаності старшокласників стають такі чинники: поглиблення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості жанрів. Засвоївши параметри характеристики жанрових різновидів у взаємозв'язку їх, учні здобувають основу для конструювання власних висловлень у певному жанровому контексті. Потенціал вивчення мовленнєвих жанрів може бути реалізований за умови створення відповідної методики з урахуванням зазначених аспектів роботи.

Вивчення й аналіз психологічної, лінгвістичної та методичної літератури, а також результати спостережень, проведених під час теоретико-моделювального етапу експерименту, дали змогу виявити певні суперечності між рівнем володіння теоретичними знаннями про мовленнєві жанри і здатністю їх реалізувати в практичній діяльності.

Результати, здобуті під час анкетування вчителів і учнів, виконання контрольних вправ і завдань засвідчили, що рівень засвоєння жанрових характеристик, умінь вибирати певний жанр мовлення з огляду на його мету і функцію, відповідні мовно-стилістичні засоби не є достатнім. Низький рівень розуміння суті й доцільності мовленнєвих жанрів (20,1%) стає проблемою, розв'язання якої потребує ефективної організації вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови.

Матеріали теоретико-моделювального етапу підтвердили доцільність спеціальної організації процесу навчання старшокласників, чому сприятиме система вправ і завдань щодо кожного жанру.

Ґрунтуючись на результатах констатувального зрізу, ми дійшли висновку, що основою розроблених комплексних вправ і завдань мають стати тексти, добір яких здійснюватиметься за такими критеріями: тематично-змістовим, структурно-композиційним, інформаційним, мовно-функціональним, психологічним, адаптивним.

Основою навчання української мови з урахуванням жанрового аспекту стане система вправ і завдань аналітичного, аналітико-синтетичного, конструктивного і творчого характеру. Аналітико-синтетичні вправи відкривають можливості для формування в учнів мовленнєвих умінь, спрямованих на часткову синтетичну діяльність: створення фрагмента тексту на основі запропонованого, поширення вихідного тексту, зміна окремих текстових фрагментів, аналіз конкретного друкованого чи аудіо- або відеоматеріалу в формі тексту на основі власної мовленнєвої поведінки тощо. Вправи творчого характеру дають змогу залучити учнів до креативної діяльності.

Обов'язковою вимогою до організації роботи над мовленнєвими жанрами має стати моделювання різних комунікативних ситуацій, у яких здобувач освіти виявлятиме здатність розв'язувати різноманітні завдання засобами мови.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0118U003363

Роки виконання: 2018–2020

Науковий керівник: А. М. Фасоля, канд. пед. наук, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **підтверджено** актуальність проблеми наукового дослідження та практичну необхідність розроблення експериментальної методики компетентнісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї як дієвого чинника формування сучасного компетентного учня-читача;
- **визначено й обґрунтовано** теоретико-методичні засади компетентнісного навчання української літератури в 11 класі ліцею, його специфічні ознаки;
- **укладено** поняттєвий апарат дослідження;
- **з'ясовано** сутність основних перешкод на шляху впровадження компетентнісного навчання;
- **сформульовано** перелік умов, які забезпечують його ефективність;
- уточнено сутність і зміст читацької компетентності;
- **окреслено** вимоги до підручника з української літератури для 11 класу ліцею;
- **визначено** принципи та критерії добору і структурування змісту підручника з української літератури для 11 класу ліцею на рівні стандарту;
- **розроблено** план-проспект рукопису розділів підручника «Українська література. 11 клас» (рівень стандарту) і хрестоматії «Хрестоматія з української літератури. 11 клас»;
- **здійснено** добір фактичного матеріалу для окремих розділів підручника і хрестоматії.

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Яценко Т. О., докт. пед. наук

Проблема підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти зумовлює активні пошуки її ефективних чинників, одним із яких є розроблення методики компетентнісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї. Результативність реалізації такого підходу на уроках української літератури обумовлена глибоким обґрунтуванням змісту основних дефініцій, подоланням термінологіч-

них розбіжностей, урахуванням ідей суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання; дотриманням принципу діалогізму, що орієнтує учнів-читачів на особистісний діалог із письменником, текстом художнього твору та іншими читачами; практикуванням методів і прийомів організації навчальної діяльності, що сприяють активізації самостійної творчої діяльності старшокласників.

Доцільно визначати читацьку компетентність ключовою для різних освітніх галузей. Як дидактичне поняття — це якість особистості, що виявляється в готовності та здатності самостійно здобувати й застосовувати знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Дефініцію «предметна читацька компетентність» трактуємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, як здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмою темою та шкільним курсом літератури загалом, як систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях. Структура предметної читацької компетентності містить такі компоненти: загальнокультурна, літературознавча, інтерпретаційна, аксіологічна, творчо-мовленнєва, інформаційна та самоорганізаційна компетентності.

Отже, оволодіння предметною читацькою компетентністю передбачає розуміння учнями-читачами української літератури як невід'ємної частини національної й світової культури; усвідомлення специфіки літератури як словесного виду мистецтва; знання художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних українських письменників; умінь аналізувати та інтерпретувати твори із урахуванням їх художніх ознак; глибоке осмислення авторської позиції та способів її вираження; використання теоретико-літературних знань у процесі роботи над текстом художнього твору; наявність креативних здібностей щодо створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів; здатність усвідомлено використовувати здобуті на уроках української літератури знання й сформовані вміння у нових навчальних і життєвих ситуаціях.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Уліщенко В. В., д-р пед. наук

Реформування української освіти вимагає від авторів підручників з літератури (української, зарубіжної) як цікавого розкриття навчальної теми, так і грамотного методичного апарату.

Від концепції підручника, де чітко окреслені його функції (інформаційна, трансформаційна, систематизації, закріплення й контролю, самоосвіти, розвивальна, виховна) до змістового наповнення кожного підрозділу навчальної теми — усе має бути підпорядковане формуванню компетентного читача — патріота своєї країни.

Так уже з перших хвилин ознайомлення учнів із життям поета чи прозаїка має подаватися інформація про внесок митця в українську літературу й культуру в цілому. Наприклад, декілька слів про відмову Ліни Костенко від звання Героя України («Політичної біжунерії не ношу!») та визнання її творчості в усьому світі (премія Антоновичів (1989), премія Петрарки (1994), премія ім. О. Теліги (2000)) налаштовуватимуть учнів на роздуми про життєве кредо поетеси. А трохи згодом глибше зрозуміти громадянську позицію допоможе вивчення лірики поетеси, у якій яскраво постає багатогранний образ авторки.

Важливе виховне й розвивальне значення мають спогади про митця близьких і знайомих йому людей. Наприклад, коментарі О. Пахльовської, доньки Ліни Костенко, про її поезію: «Мамина поезія із самого початку, від перших віршів, була бунтом. Бунтом особистості. Повстанням духу...». Такий акцент поглиблює інтригу й налаштовує школярів на вдумливе ознайомлення із життєвою позицією письменника, тими чинниками, що впливали на його особистісне становлення.

Наприкінці підрозділу «Знайомство здалеку і зблизка» пропонуємо учням блок завдань і запитань, серед яких особистісно орієнтовані посідають найважливіше місце: «Що вас зацікавило в особі письменника? Які риси вдачі вам імпонують найбільше і чому? Які риси характеру, що властиві Валер'яну Підмогильному, ви б хотіли розвинути у себе?» Такі запитання спонукають учня не просто засвоїти інформаційний матеріал, а зазирнути вглиб своєї душі, рефлексувати й зробити важливі висновки, які, можливо, змінять його подальше життя.

Важливе значення має рубрика «Довідник читача», оскільки вже самою назвою вона акцентує увагу школярів на читацькій діяльності, розв'язанні труднощів, що виникають у процесі усвідомлення стилю епохи, філософських впливів, специфіки мистецьких дискусій тощо. Ця рубрика має розставити важливі акценти, які завдяки індивідуальній (колективній) роботі школярів набуватимуть вигляду цікавого й змістовного самостійного дослідження.

Вивчення творчості митця потребує уваги до художнього світу його творів. З цією метою в підручнику акцентуємо увагу на філософічності, інтелектуалізмі, історизмі мислення, традиціоналізмі лірики Ліни Костенко, окреслюємо коло мотивів, що відповідають кожному зі стильових принципів і скеровуємо аналітико-синтезувальну роботу учнів на з'ясування особливостей реалізації цих принципів. Тож учням не дається готова інформація, що потребує запам'ятовування, їхня увага акцентується на важливих складниках стилю, творчості, які потрібно дослідити, обговорити і зробити висновки.

Апробація підручника з української літератури для 11 класу (авторського колективу лабораторії мовно-літературної освіти Інституту Педагогіки НАПН України) показала, що сучасні учні потребують саме такого помічника в навчанні.

Вважаємо, що від концепції підручника, особливостей її реалізації, грамотного методичного апарату значною мірою залежить рівень оволодіння школярами рідною літературою, формування знань, умінь, цінностей компетентного читача-патріота України.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРЕДМЕТА «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА» В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ 11 КЛАСУ ЛІЦЕЮ

Фасоля А. М., канд. пед. наук

Формування предметної читацької й ключових компетентностей (інформаційно-цифрової, уміння вчитися, комунікативної, соціальної та ін.) є одним із головних завдань шкільної літературної освіти. Предмет «українська література» містить значний потенціал для його реалізації. Цей висновок проведеного наукового дослідження було відображено в навчальних програмах для 5–9-х і 10–11-х класів (рівень стандарту, профільний рівень; співавтор програм к.п. н., пр. н. сп. відділу навчання української мови і літератури Фасоля А. М.).

Однак реалізація цього потенціалу в підручнику з української літератури виявилася проблемною.

Результати наукового дослідження засвідчили, що не всі вміння, які складають зміст компетентностей і наскрізних ліній, отримують належний методичний супровід у вигляді запитань і завдань, що забезпечило б їх вироблення. Це, зокрема, уміння виокремлювати основну й другорядну інформацію, перетворювати її з однієї знакової системи в іншу (математична компетентність), складати алгоритм і діяти за ним (інформаційно-цифрова компетентність), визначати мету й цілі власної діяльності й розвитку, планувати й організовувати їх, здійснювати задумане, рефлексувати й оцінювати результат (уміння вчитися) тощо. Потребує уваги й формування ціннісних ставлень: усвідомлення української мови як державотворчого чинника (спілкування державною мовою), утвердження права кожного на власну думку, готовність толерантно відстоювати власну позицію (соціальна й громадянська компетентності), критичне ставлення до медійної інформації (інформаційно-цифрова компетентність), потреба читання для естетичної насолоди (загальнокультурна компетентність), готовність виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність (наскрізні лінії «Громадянська відповідальність», «Підприємливість та фінансова грамотність») тощо.

Інші проблеми: забезпечення системності й логічної послідовності у формуванні компетентностей, що обумовлено, з одного боку, нерозробленістю цієї проблеми в методичній науці, і, почасти, недостатнім рівнем фахової і психологічної готовності вчителя до такої діяльності; надання учневі допомоги у вигляді опорних схем, таблиць, алгоритмів для рефлексії й самооцінювання процесу, алгоритмізованої подачі навчального матеріалу тощо.

Пошук шляхів розв'язання проблем реалізації компетентнісного потенціалу предмета «українська література» є одним із основних завдань у роботі авторського колективу науковців відділу навчання української мови і літератури (А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко) під час створення підручника з української літератури для 11 класу.

ПРОБЛЕМИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Бійчук Г. Л., канд. пед. наук

Одним із напрямків модернізації літературної освіти в Україні є впровадження компетентнісно орієнтованого навчання. Актуальність проблеми дослідження обумовлена наявністю протиріччя між запитами суспільства щодо формування компетентного учня-читача, завданнями, передбаченими нормативними освітніми документами, і неможливістю реалізувати ці вимоги засобами «традиційного» навчання.

Результатом наукових пошуків Н. Бібік, Н. Голуб, О. Ісаєвої, В. Мартиненко, О. Савченко є відповідь на окремі проблеми впровадження й оцінювання компетентнісного підходу. **Проблема перша:** невиробленість термінології й неузгодженість щодо її вживань, а саме: що таке «компетенція» й «компетентність», «компетентний учень-читач». Компетентний учень-читач є суб'єктом навчальної діяльності, що передбачає усвідомлення власних психолого-фізіологічних особливостей, прагнень, мотивів, бажань, тощо, здатності до самостійної самореалізації, самовдосконалення й самотворення. Саме рівень суб'єктності (сформованість названих умінь) є одним із показників особистісного розвитку школяра. Діяти самостійно означає без допомоги ззовні ставити цілі, планувати й організовувати свою навчальну діяльність, рефлексувати й оцінювати її, вносити корективи в план. Щоб сформувати компетентність, яка охоплює не лише предметні, а й загальнонавчальні (міжпредметні) знання й уміння, зокрема організаційно-діяльнісні, маємо навчити учня керувати власною діяльністю. **Друга проблема:** зміст читацької компетентності та її місце серед інших ключових компетентностей. На наше бачення, читацька компетентність одночасно є предметною, і міжпредметною (загальнонавчальною). Це дає підстави визна-

чати і міжпредметну читацьку компетентність, якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати й застосовувати пов'язанні з читацькою діяльністю знання та вміння розв'язувати актуальні завдання, здійснювати читацький й особистісний саморозвиток. На предметному рівні вона реалізується в художньо-читацькій, або літературній (за визначенням Державного стандарту), та інформаційно-читацькій компетентностях. Тобто йдеться про учня як суб'єкта діяльності, визначальною характерною рисою якого є готовність до самоздійснення й самотворення. Базується така готовність на знанні учня своїх фізіологічних особливостей, і передбачає осмислення своєї діяльності та змін у собі. **Третя проблема** — це визначення структури читацької компетентності й особливості її формування. **Четверта проблема** — оцінювання результатів діяльності особистості й практичний інструментарій для вчителів-словесників щодо впровадження компетентнісних завдань.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 11 КЛАСІ ЛІЦЕЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Тименко В. М.

Компетентнісний підхід у навчанні, який проголошено основою розбудови Нової української школи, суттєво змінює принципи визначення цілей освіти, методи, організаційні форми й результат навчання.

У літературній освіті такою метою є формування кваліфікованого читача, що володіє читацькою компетентністю — особистісною якістю, яка виявляється в готовності й здатності задіювати наявні і віднаходити нові знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька компетентність є складним інтегративним утворенням. У її структурі важливо виділити літературознавчу.

Результати проведеного наукового дослідження засвідчили відсутність в наукових працях усталеного погляду на сутність, зміст і структуру літературознавчої компетентності. На нашу думку, літературознавча компетентність — це здатність і готовність здобувати й застосовувати літературознавчі знання і вміння для роботи з художнім текстом. Її структуру складають: знання основних предметних (літературознавчих) понять і термінів (тематика, проблематика, стиль, напрям, літературна епоха тощо); предметні уміння (аналіз, інтерпретація, діалог із текстом, оцінне судження тощо). Важливим складником літературознавчої, як і будь-якої іншої компетентності, є організаційно-діяльнісні вміння: здатність до цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії й оцінювання читацької діяльності.

Формування літературознавчої компетентності в процесі навчання української літератури в 11 класі учнів ліцею в умовах модернізації змісту освіти передбачає: текстувальний розбір художнього твору на етапах репродуктивному й аналітичному, етапи узагальнення, інтерпретації та рефлексії; освоєння теоретико та історико-літературних понять, необхідних для виявлення семантики слова, образу й тексту, визначення загальних законів історико-літературної еволюції, уявлення про літературу як мистецтво слова; розвиток літературно-творчих здібностей учнів у процесі осмислення прочитаного, удосконалення усного й писемного мовлення, створення самостійного творчого продукту.

Подальше дослідження проблемної теми можливе в таких напрямках: визначення умов ефективного формування літературознавчої компетентності, методів, прийомів, видів і форм роботи, які забезпечать результативність навчальної діяльності та інші.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер НДР: 0118U003358.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Л. І. Курач, канд. пед. наук, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **визначено** науково-методичні засади компетентісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї;
- **проаналізовано** нормативні документи, навчально-методичні комплекси з мов та літератур національних меншин у ліцеї та з'ясовано стан розробленості проблеми в практиці навчання;
- **розроблено** методику компетентісно орієнтованого навчання російської мови та літератури (інтегрований курс) у ліцеї; методику компетентісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури (інтегрований курс) у ліцеї; методику роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї та методику компетентісно орієнтованого навчання ромської мови в школі;
- **організовано й проведено** констатувальний етап педагогічного експерименту;
- **здійснено** кількісно-якісний аналіз й узагальнено його результати;
- **створено рукопис** підручника «Російська мови і література. Інтегрований курс» для 10 класу;

► проміжні результати НДР *оприлюднено* на наукових конференціях між-народного, всеукраїнського та регіонального рівнів, семінарах, круглих столах та інших масових заходах й опубліковано у фахових наукових виданнях.

ІНТЕГРАЦІЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Курач Л. І., канд. пед. наук

Інноваційні процеси в системі педагогічної освіти гостро ставлять питання про пошуки резервів вдосконалення підготовки інтелектуально розвиненої, високоосвіченої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які створюють цю картину, здатної до сталого розвитку й активної діяльності, здатної до розв'язання проблем, що постають перед нею впродовж усього життя.

Ці процеси впливають на визначення завдань мовної освіти, одним із ключових напрямів модернізації й удосконалення якої є профільне навчання. Профільне навчання передбачає реальне та планомірне оновлення школи старшого ступеня, яка б урахувала інтереси, нахили та здібності кожного учня.

Перехід на профільне навчання в сучасній школі розглядається як здійснення глибокої диференціації освіти, що містить: з психолого-педагогічних позицій — створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного учня; з соціальних позицій — забезпечення професійної орієнтації учнів; з методичних позицій — побудова нової дидактичної системи мотивації й організації індивідуалізованого навчання.

Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарного світогляду. Саме тому поряд з предметною диференціацією в сучасних умовах актуалізується питання інтеграції навчання.

Інтеграція предметів гуманітарного циклу розглядається як єдиний процес взаємодії елементів, де забезпечується системність кінцевого результату та зберігаються індивідуальні властивості його елементів. Це процес зближення та зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації й індивідуалізації навчання й є вищою формою реалізації міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання.

Вважаємо, що необхідно посилити роль гуманітарної освіти як сукупності навчальних предметів, що створюють в учнів цілісне уявлення про людину — носія гуманістичних ідеалів і цінностей. Навчальні дисципліни гуманітарного циклу сприяють формуванню в школярів почуття власної гідності, готовності до взаєморозуміння та взаємодії.

Доведено, що інтеграція здійснюється не механічним поєднанням двох предметів, а передбачає їх взаємодію, основою якого є формування загальних для філологічної галузі ключових компетентностей, що дасть змогу створити в учнів цілісне уявлення про світ, про навчальні курси як взаємозалежні елементи системи шкільної освіти. Такий підхід до навчання мови та літератури створює нові умови діяльності учнів, надаючи можливості для їх самовираження, творчості; активізує розумову діяльність учнів, оптимізує навчальний процес.

У зв'язку з цим основна мета навчання мов та літератур національних меншин полягає в тому, щоб навчити учнів користуватися рідною мовою як засобом спілкування, пізнання світу та себе в ньому, розвинути в них вміння активно та творчо володіти всіма видами мовленнєвої діяльності рідною мовою: слухати, говорити, читати, писати (створювати тексти), тобто у формуванні комунікативної компетентності особистості.

Отже, інтеграція предметів гуманітарного циклу має великий розвивальний потенціал і сприяє розв'язанню низки загально-педагогічних та методичних завдань: формує цілісне уявлення про світ, активізує пізнавально-комунікативні здібності учнів, забезпечує зв'язок різних видів діяльності на уроці, дає змогу досягти органічного поєднання логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів у процесі пізнання, посилює пізнавальні інтереси учнів та практичну спрямованість навчання.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ

Снегірєва В. В., канд. пед. наук

Новий інтегрований курс «Російська мова і література» для закладів загальної середньої освіти України з російською мовою навчання розроблено співробітниками відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України. Зміст і методику його спрямовано на культурний розвиток особистості учня, формування предметної (мовно-літературної) та ключових компетентностей старшокласника, які сприятимуть його ефективній соціалізації. Взаємозв'язок мови та літератури, розуміння їх як духовного надбання народу, культурно-історичного середовища, що формує мовну особистість, є основою *культурологічного принципу* курсу, розробленого в роботах М. Бахтіна, В. Біблера, Г. Гачева, О. Лосева, Ю. Лотмана й інших.

Принцип текстоцентризму. Текст (у т.ч. художній) в інтегрованих підручниках «Російська мова і література» для 10-го й 11-го класів є об'єктом аналізу та мовленнєвої діяльності учнів. Інтеграція в навчанні мови та літератури в цих

підручниках урахує взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності — читання, слухання, говоріння та письма.

Комунікативний принцип у цих підручниках реалізовано шляхом добору й організації навчального матеріалу, спрямованим на формування в учнів навичок практичного володіння мовою в усній і писемній формах як засобом міжособистісного та міжкультурного спілкування (Ю. Пассов та ін.)

Диференціація навчального матеріалу здійснюється завдяки представленню мовного та літературного матеріалу у вигляді навчальних блоків. Літературну частину в змісті підручників подано як блок «Сторінками літературних творів».

У процесі розроблення змісту інтегрованих підручників «Російська мова і література» для 10–11 класів враховувалося твердження про те, що мистецтво слова є однією з форм спілкування (М. Бахтін, О. О. Леонтьєв). Тому одним із важливих завдань, які розв'язуватимуться в підручниках, — **формування читача**, здатного до повноцінного сприйняття літературних творів у контексті духовної культури людства, розвиток інтересу та любові до книжки, спрямованих на самостійне спілкування з мистецтвом слова.

У зміст підручників залучено класичні твори російської літератури, що втілили в собі ідеали добра, любові, справедливості, честі й інших загальнолюдських цінностей. Значна увага приділяється темам юності, вибору життєвого шляху, родини, ціннісних орієнтирів особистості.

Завдання підручників створюють можливість проводити паралелі російської, української та зарубіжної літератури, формуючи в учнів **читацькі та літературні компетентності** (уявляти прочитане й емоційно відгукуватися на нього, відзначати й оцінювати прийоми художньої виразності, створювати власні висловлювання та проекти на основі прочитаних творів тощо), а також **ключові компетентності**: комунікативну, соціокультурну тощо. Методичний апарат підручників спрямовано на опанування учнями таких умінь роботи над художнім текстом, як, наприклад, виявлення авторської позиції в художньому творі, аналіз вірша, формулювання проблем, поставлених автором у творі, вміння вести діалог тощо. Це сприятиме виробленню в старшокласників самостійності та критичності мислення, здатності висловлювати власну оцінку прочитаного.

ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПІДРУЧНИКУ «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ

Фідкевич О. Л., канд. філ. наук.

Інтеграція — це створення нового цілого на основі взаємопроникнення елементів, які мають генетичну спорідненість, це якісно інший спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості. У світі цих ідей мовно-літературна інтеграція є природною та логічною.

Співробітники відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України розробили програму й експериментальні матеріали для підручника «Російська мова і література (інтегрований курс), 10–11 класи».

Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, **що** інтеграція мови та літератури, яка передбачає їх взаємодію, основною метою якої є формування загальних для філологічної галузі ключових компетентностей, дасть змогу створити в учнів цілісне уявлення про світ, нові умови діяльності учнів, надасть можливості для їх самовираження, творчості, активізує розумову діяльність учнів, оптимізує навчальний процес.

За характером спільного в змісті підручника виділяються такі види мовно-літературної інтеграції: понятійно-термінологічна, комунікативно-мовленнєва та навчально-дидактична.

Основним **методологічним принципом** програми та підручника є його **комунікативна практична** спрямованість. Формування комунікативної компетентності засобами цих експериментальних матеріалів передбачає вдосконалення володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, цілеспрямоване формування культури усного та писемного мовлення, умінь використовувати мовні засоби в залежності від функціонального різновиду мови, готовність до співпраці й ефективної комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, що відповідають досвіду, інтересам і психолого-віковим особливостям учнів старшої школи; розвиток умінь будувати свою промову відповідно до конкретної мовної ситуації, визначати мету спілкування, враховувати тип і наміри адресата мовлення, вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення та бути готовим до його осмисленої корекції.

Зміст навчання реалізується за допомогою мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) ліній, які інтегруються в цьому курсі з літературною лінією. У сукупності вони формують комунікативну компетенцію особистості.

Пріоритетним видом роботи в контексті інтегрованого курсу російської мови та літератури є комплексний філологічний аналіз текстів, який передбачає, як аналіз ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, осмислення образу автора, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів його вираження.

Такий підхід принципово важливий з боку повноцінного сприйняття художнього твору і водночас більш глибокого розуміння ролі мовних засобів у художньому творі.

Аналіз літературних текстів, систематичний розгляд їх зображально-виражальних засобів, поєднується з роботою зі збагачення, вдосконалення мовлення учнів і передбачає обговорення прослуханого / прочитаного під час діалогів і складання монологічних висловлювань учнів, підготовки розгорнутих відповідей, есе. У програмі виділяються й окремі години для читання й обговорення літературних творів, які представлені в матеріалах підручника.

Матеріали нового мовно-літературного курсу потребують подальшого експериментального дослідження з метою їх удосконалення.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЦЕНТРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ У ЛІЦЕЇ

Бакуліна Н. В., канд. пед. наук

Обізнаність і здатність до самовираження в сфері культури нині є однією з ключових компетентностей в освіті, зокрема в навчанні мови іврит у ліцеї.

І це не випадково, адже саме **культура є змістом освіти** та має бути спрямована на учня, слугувати його становленню та розвитку як індивідуальності. Більше того, **цінності та культура** є першорядними поняттями з десяти основних понять тезаурусу філософських засад освіти поряд із духовністю та моральністю, творчістю та розвитком, свободою та відповідальністю, спілкуванням і самовизначенням. Їх реалізація відбувається лише в тісному неперервному взаємозв'язку з **мовою**: присвоєння фактів культури — у процесі використання мови (всіх видів мовленнєвої діяльності як засобів спілкування) й оволодіння мовою — на основі присвоєння фактів культури.

Тому **одним із провідних завдань навчання мови іврит у ліцеї** є формування в учнів уявлень про існування різних картин світу, їх взаємодію та співіснування через причетність до достовірних і достатніх знань про єврейську культуру, традицію, історію, літературу, мистецтво, релігію, пізнання яких через оволодіння мовою іврит сприятиме як глибокому культурному усвідомленню власної національної ідентичності, так і розумінню інших мов і культур, людей з іншими поглядами.

Оволодіння єврейською культурою через мову іврит та івritу через єврейську культуру можливе за умови **осягнення** системи цінностей єврейського народу, **присвоєння** знань і **набуття** власного емоційно-ціннісного досвіду на таких рівнях як: а) сприйняття фактів культури, б) усвідомлення їх місця та ролі у світовій і національній культурах, в) зіставлення з фактами власної й інших культур, г) аналізу їх цінностей, д) включення їх у систему своїх знань, є) дієвості відповідно до нових знань, тобто включення в процес оволодіння мовою іврит як засобом спілкування та формування особистісного ставлення до єврейської культури у співвіднесенні до власних цінностей.

Ці положення стали вагомим підґрунтям для **визначення базових компонентів змісту культурологічної компетентності** ліцеїстів у процесі навчання мови іврит. Насамперед, це знання базових елементів єврейської культури (національних звичаїв, традицій, реалій, історичних подій, відомих постатей тощо); здатність виявляти в мові культурологічну, лінгвокультурну, країнознавчу, соціокультурну інформацію та користуватися нею з метою досягнення комунікативної мети; аналіз і зіставлення цінностей, культурних понять і явищ власної й інших культур; виявлення умінь здійснювати міжкультурну комунікацію, яка передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики та навичок адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування; розуміння та використання фонових знань, ціннісних установок під час спілкування; врахування психологічної та соціальної ідентичності, притаманної певній культурі, виявлення толерантної поведінки для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого та безпосереднього міжкультурного спілкування; подолання труднощів і перешкод під час спілкування у формі діалогу культур.

Результати здійсненого констатувального етапу педагогічного експерименту під час пошуково-моделювального етапу наукового дослідження виявили, що 68% вчителів не володіють понятійним апаратом з проблеми, не мають достатнього навчального матеріалу та відповідно не здійснюють роботу для формування культурологічної компетентності ліцеїстів. У свою чергу, 84% опитаних учнів зазначали свою зацікавленість і водночас вкрай низький рівень знань і сформованих умінь. Це підтвердило **актуальність** проблеми дослідження та **необхідність визначення** принципів і критеріїв добору змісту навчального матеріалу та різних типів культурологічних текстів, а також методики роботи з ними на уроках мови іврит у ліцеї.

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0117U0000047.

Роки виконання: 2017–2019 рр.

Науковий керівник: В. Г. Редько, д-р пед. наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

Упродовж звітнього року науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов проведено таку роботу:

► **здійснено** дидактичне моделювання змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи та проаналізовано його результати;

► **визначено й науково обгрунтовано**: тематику спілкування іноземною мовою учнів початкової школи; теоретико-методологічні підходи до побудови змісту уроків іноземної мови в початковій школі відповідно до компетентісно орієнтованого навчання; рівні сформованості та критерії оцінювання іншомовних предметних і ключових компетентностей;

► **визначено, уточнено та схарактеризовано**: предметні та ключові компетентності здобувачів початкової освіти в процесі навчання іноземної мови; об'єкти соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи відповідно до компетентісно орієнтованого навчання; зміст краєзнавчого компонента навчання іноземних мов учнів 1–4 класів;

► **схарактеризовано**: засоби навчання (вправи й завдання); проблему використання ігрової діяльності в теорії та практиці навчання іноземних мов учнів початкової школи на засадах компетентісного підходу;

► **розроблено й апробовано**: класифікацію ігор відповідно до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі; методичні рекомендації щодо організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі;

► **проведено анкетування** вчителів іноземних мов, які працюють у початковій школі в різних регіонах країни, з окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4 класів на засадах компетентісного підходу;

► **упроваджено**: основні положення Концепції компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи; зміст Концепції навчальних посібників елективних курсів, Навчальної програми електив-

них курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ і 4-х навчальних посібників елективних курсів, підготовлених за результатами НДР, завершеної у 2016 році;

➤ **підготовлено** до видання рукопис методичних рекомендацій «Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі»;

➤ за результатами дослідження **опубліковано** 1 концепцію, 20 статей і 4 тез, позапланово з грифом МОН України видрукувано 5 підручників і 1 навчальний посібник; взято участь у 12 масових заходах.

ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Редько В. Г., д-р. пед. наук

Одним із визначальних засобів трансформації змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, у тому числі в початковій школі, і спрямування його на компетентісні засади може бути спеціально створене освітнє іншомовне комунікативне середовище, яке ми розглядаємо як збалансований комплекс форм і засобів навчання, які сприяють активному оволодінню учнями спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу — **учнів і вчителя**, діяльність яких спрямовується на виконання цілей навчання з використанням дидактично доцільних засобів. Його можна досліджувати як своєрідний освітній простір, який забезпечує цілісне засвоєння **учнями** навчального змісту, дає можливість їм проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмета, умотивовує іншомовну діяльність, засобами іноземної мови дає змогу пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповісти своєму іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дає можливість **вчителеві** успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, використовувати методично доцільні методи, форми й засоби оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, дає змогу позитивно впливати на їхні дії, стимулювати до активної мовленнєвої взаємодії, ураховуючи їхні потенційні можливості та набутий навчальний досвід.

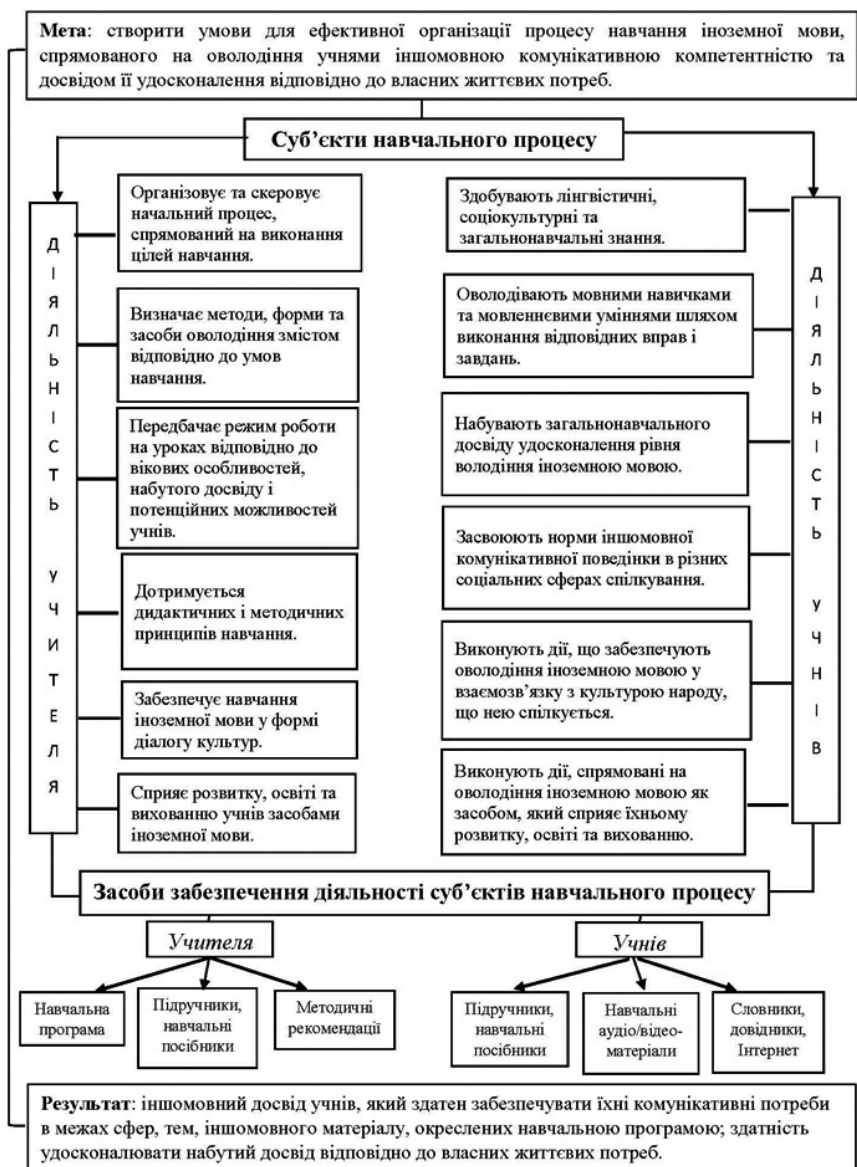


Рис. 4. Модель освітнього іншомовного комунікативного середовища

Рис. 1. Модель освітнього іншомовного комунікативного середовища

Зміст прогнозованого нами освітнього іншомовного комунікативного середовища характеризується наявністю **інваріантних** і **варіативних** компонентів, що різнобічно зумовлено особливістю цілей навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. До **інваріантних компонентів** ми відносимо суб'єкти навчального процесу, зміст їхньої діяльності на уроках, дидактичні та методичні принципи навчання, потребу у використанні дидактично доцільно дібраних і методично раціонально організованих вправ і завдань як засобів оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. **Варіативні компоненти** — це типи, види та кількість вправ і завдань, які долучаються до змісту уроків, що часто залежить від умов навчання, об'єкти активізації та контролю механізмів засвоєння навчального матеріалу, часові межі виконання тренувальної роботи, передбаченої для оволодіння операціями та діями з метою засвоєння нової іншомовної одиниці, механізмами спілкування й видами мовленнєвої діяльності. Варто наголосити, що паралельне та взаємопов'язане навчання говоріння, аудіювання, читання, письма не означає визначення однаково пролонгованих у часі етапів, які спрямовуються на оволодіння кожним із зазначених видів мовленнєвої діяльності. Учителеві надається право самостійно розв'язувати цю проблему залежно від ситуативних потреб і наявних умов навчання.

Визначальною характеристикою освітнього іншомовного комунікативного середовища вважаємо його здатність сприяти моделюванню комунікативно спрямованих дій учнів. При цьому результати такої діяльності будуть успішними, якщо вчитель оптимально враховує характерні етапу навчання дидактичні, методичні та психологічні чинники впливу на його здійснення. Це насамперед психологічна готовність учнів до запланованої навчальної роботи, рівень її вмотивованості, потенційні навчальні можливості, інтереси, досвід учнів, набутий під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки), загальнонавчальний рівень їхнього розвитку, ситуативно доцільні та доступні методи, форми й засоби навчання, очікувані результати.

Зазначені вище положення створення освітнього іншомовного комунікативного середовища презентуємо на рисунку 1.

ОБ'ЄКТИ, ВИДИ І ФОРМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Полонська Т. К., канд. пед. наук

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів молодшого шкільного віку іноземної мови передбачає не лише оновлення змісту іншомовної освіти, добір ефективних методів, прийомів і засобів навчання, а й пошук раціональ-

них форм організації навчальної діяльності, зокрема контролю й оцінювання результатів навчальних досягнень учнів.

Об'єктами контролю відповідно до мети навчання іноземної мови в початковій школі виступають складники іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєва, лінгвістична й соціолінгвістична компетентності (відповідні знання, уміння, навички, визначені навчальною програмою, та здатність їх застосовувати в життєвих ситуаціях).

Зокрема, об'єктами контролю **мовленнєвої** (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) і **соціолінгвістичної компетентностей** є відповідні знання, навички й уміння, здатність і готовність до іншомовного міжкультурного спілкування. Контроль рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності передбачає перевірку формування вмінь учнів користуватися в процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається. Об'єктами контролю **лінгвістичної компетентності** є мовні знання (фонологічні, лексичні, граматичні) та вміння й навички їх використовувати в усному й писемному мовленні в різних комунікативних ситуаціях.

Диференційований характер передбачає відповідність форми контролю тому аспекту мови або виду мовленнєвої діяльності, що перевіряється.

Об'єктом контролю сприймання на слух (аудіювання) є рівень сформованості аудитивних умінь сприймати на слух і розуміти незнайомий іншомовний текст. У процесі контролю перевіряються вміння учнів розуміти зі слуху монологічне й діалогічне мовлення соціально-побутової та соціально-культурної тематики; володіти мовним і мовленнєвим матеріалом, що дає дітям можливість адекватно сприймати чуже мовлення.

Об'єктом контролю усної взаємодії та усного продукування (говоріння) є рівень сформованості вмінь здійснювати усномовленнєве спілкування в монологічній і діалогічній формах. У процесі контролю перевіряються вміння учнів вести бесіду, складати та розігрувати діалог і будувати усний переказ чи усний твір.

Об'єктом контролю зорового сприймання (читання) є рівень сформованості вміння читати (вголос і мовчки) і розуміти тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту. У процесі контролю перевіряються вміння зрозуміти як основну, так і додаткову інформацію, що міститься в тексті; володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, необхідним для розуміння тексту.

Об'єктом контролю писемної взаємодії та писемного продукування (письма) є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для фіксації в письмовій формі отриманої інформації та для передавання власної. У процесі контролю перевіряються вміння учнів здійснювати спілкування в письмовій формі відповідно до поставлених завдань.

Об'єктом контролю онлайн взаємодії є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для встановлення базового соціального контакту онлайн, ви-

користуюючи найпростіші форми ввічливості. У процесі контролю перевіряються вміння учнів ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування.

Виокремлення в чинній навчальній програмі з іноземної мови для початкової школи **десяти ключових компетентностей** («Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами», «Спілкування іноземними мовами», «Математична компетентність», «Основні компетентності у природничих науках і технологіях», «Інформаційно-цифрова компетентність», «Уміння вчитися упродовж життя», «Ініціативність і підприємливість», «Соціальна та громадянська компетентності», «Обізнаність та самовираження у сфері культури», «Екологічна грамотність і здорове життя») і **чотирьох інтегрованих змістових ліній** («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність») спрямовано на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях.

Об'єктом контролю зазначених ключових компетентностей та змістових ліній є рівень сформованості вмінь (*сприймаю, усвідомлюю, обговорюю, розумію, розв'язую проблеми, мислю, співпрацюю, спілкуюся, досліджую, організовую свою діяльність, рефлексую тощо*) і здатність учнів їх застосовувати в реальних життєвих ситуаціях.

Контроль і перевірка є ефективними, якщо вони здійснюються систематично. Систематичність контролю на уроках іноземної мови в початкових класах реалізується в таких його **видах**: поточний, тематичний, семестровий, річний, підсумкова державна атестація.

За **формою** організації навчально-пізнавальної діяльності учнів контроль може бути **індивідуальним, парним, груповим, фронтальним**; за способом — **усним** (бесіда, розповідь тощо), **письмовим** (диктанти, самостійні й контрольні роботи, у тому числі тестові завдання), **практичним** (проектна робота, мовне портфоліо, заповнення таблиць тощо). Вибір тієї чи іншої форми залежить від об'єкта перевірки (мовні й мовленнєві компетентності) і виду контролю (поточний, семестровий, підсумковий).

Змістом контролю є виявлення, вимірювання й оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, які структуровано в навчальній програмі. Програма з іноземних мов передбачає досягнення учнями молодшого шкільного віку загальних і конкретних очікуваних результатів навчання (компетентностей), визначених Державним стандартом початкової освіти. **Загальні очікувані результати** вказують на рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу (1–2 класи і 3–4 класи). **Конкретні очікувані результати** показують, які складники ключових і предметних компетентностей мають бути сформовані в здобувачів освіти на кінець кожного циклу навчання.

ФОРМУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: СТАН І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Пасічник О. С., канд. пед. наук

Компетентнісна парадигма, яка віднедавна стала домінантою перетворень у системі вітчизняної освіти, зміщує акцент на формування в учнів такого набору вмінь і навичок, які слугуватимуть їм практичним інструментарієм для виконання повсякденних і професійних завдань. У цьому контексті, спираючись на технологію «діалогу культур», предметна галузь «іноземні мови» покликана створити умови для ранньої комунікативної та психологічної адаптації учнів до іншого мовного та культурного соціуму. Міжкультурний діалог можливий за умови, що партнери по спілкуванню є представниками різних культур. Відтак, кожен учень, у тому числі й початкової школи, має усвідомити власну культурну приналежність. Для цього в процесі навчання він має ознайомлюватися не лише з відомостями соціокультурного характеру, але й із краєзнавчою інформацією — такою, що розкриває різні аспекти життя у звичному для нього оточенні (традиції та звичаї, характерні для рідної країни та краю).

Попри те, що основний акцент у науковій педагогічній та дидактичній літературі робиться саме на посиленні міжкультурного складника в навчанні іноземної мови та формуванні вторинної міжкультурної особистості учня, аналіз змісту чинної навчальної програми для початкової школи засвідчує, що в ній нечітко та недостатньою мірою виписано соціокультурні компетентності, які мають бути сформовані в учнів. У свою чергу, краєзнавчий блок та опис краєзнавчої компетентності взагалі відсутній. Саме це зумовило потребу окреслити спектр тих краєзнавчих об'єктів, з якими в процесі навчання має ознайомлюватися учень. З цієї метою відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було здійснено анкетування вчителів у різних регіонах України, проаналізовано міжпредметні зв'язки в системі початкової освіти. Визначаючи об'єкти краєзнавчої тематики, ми брали до уваги те, що культура країни не обмежується виключно об'єктами загальної культурної та духовної спадщини, але й знаходить прояв у багатьох побутових аспектах (сім'я, розпорядок дня, особливості навчання в школі тощо). На переконання фахівців, найближче оточення учня повсякчас супроводжується культурними маркерами, тому, навчаючись описувати його, дитина осмислює особливості цього середовища, поступово вибудовує власну картину світу, усвідомлює своє місце в культурній матриці рідного народу. Відтак, нами було розширено зміст краєз-

навчочого компонента та визначено перелік об'єктів, які мають бути відображені в процесі іншомовної підготовки й активізовані в комунікативній діяльності учнів. Отримані дані було узагальнено, співвіднесено з потенційними пізнавальними можливостями учнів, їхніми інтересами, а також основними сферами ситуативного спілкування (особистісна, публічна, освітня). Це дало змогу, не порушуючи цілісності змісту чинної навчальної програми, сформулювати краєзнавчі компетентності: вони виражені в знаннях і вміннях, які мають бути сформовані в учнів початкової школи. Їх детально описано та структуровано за роками навчання в публікації автора «Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі» (збірник «Проблеми сучасного підручника», 2018, вип. 20). Запропонований список краєзнавчих компетентностей не є автономним блоком. Сформульовані нами краєзнавчі компетентності є логічним доповненням соціокультурної компетентності, оскільки їх реалізація дає змогу будувати процес навчання іноземної мови на засадах методичного принципу «діалогу культур» через їх порівняння та вибудовування ефективних стратегій міжкультурної взаємодії під час навчання іншомовного спілкування з використанням комунікативних ситуацій.

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Басай Н. П.

Державний стандарт початкової освіти базується на компетентісному підході, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових компетентностей учнів молодшого шкільного віку. А метою є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Новим Державним стандартом передбачено обов'язкове включення навчального предмета «Іноземна мова» в перелік дисциплін початкової освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук шляхів підвищення ефективності навчання цього предмета з урахуванням особливостей учнів молодшого шкільного віку.

Одним із засобів розвитку й підтримування в учнів інтересу до вивчення іноземної мови, самонавчання і творчості є нестандартний урок.

Чіткого визначення поняття «нестандартний урок» в педагогічній та методичній літературі донині не існує.

Загальноприйнята класифікація нестандартних уроків також відсутня. Всі чинні підходи до цієї форми організації навчального процесу значною мірою можна назвати умовними. Одні автори виділяють більше 30 типів, інші пропонують класифікувати нестандартні уроки, доповнивши типологію традиційних уроків.

Найбільш поширеною є характеристика нестандартного уроку як імпровізованого навчального заняття, яке має нетрадиційну структуру, оригінальний задум й організаційну форму.

На нашу думку, такі уроки найбільше відповідають вимогам компетентнісно орієнтованого уроку, вони знімають психологічне напруження, що виникає в умовах традиційних уроків через страх зробити помилку, створюють відчуття невимушеності під час підбиття підсумків виконаної роботи тощо. Зазвичай, такі уроки виконують певні функції:

- сприяють утворенню діяльній, творчій робочій атмосфери, трансформації уроку в захоплююче дійство, інтенсифікації процесу навчання, відповідалного ставлення учнів до уроку;
- знімають емоційну напругу;
- згуртовують колектив, встановлюють позитивні емоційні контакти;
- активізують самостійну пізнавальну і творчу діяльність учнів;
- передбачають мінімальну участь учителя на уроці, що сприяє формуванню навичок самооцінювання й аналізу власної діяльності учнів;
- забезпечують контроль знань, навичок і вмінь учнів за певною темою тощо.

Особливість нестандартних уроків іноземної мови полягає в такому структуруванні їх змісту й доборі методів і форм організації навчальної діяльності, які викликають інтерес учнів молодшого шкільного віку, сприяють їхньому оптимальному розвитку й вихованню. Назвемо лише деякі з нестандартних уроків, які можна використовувати під час навчання іноземних мов учнів початкової школи: 1) урок-гра; 2) урок-подорож; 3) урок-екскурсія; 4) урок-конкурс; 5) урок-змагання; 6) урок-свято; 7) урок-мюзикл; 8) урок-спектакль; 9) урок-драматизація; 10) інтегровані уроки (іноземна мова + література/музика/інформатика тощо).

Різноманіття типів нестандартних уроків дає змогу використовувати їх на всіх щаблях освіти дітей. А впровадження новітніх технологій у навчальний процес — комп'ютеризація шкіл, оснащення класів проекторами, інтерактивними дошками тощо — дає вчителю можливість розробляти нові нестандартні уроки.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: № 0118U003361.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Т. О. Ремех, канд. пед. наук, завідувач відділу суспільствознавчої освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *визначено* базові теоретичні положення дослідження (мету, завдання, об'єкт, предмет, концепції, гіпотези, теоретичне й практичне значення, очікувані результати), розроблено методiku дослідження;
- *визначено й обґрунтовано* основні підходи до методики навчання учнів історії та громадянської освіти на засадах компетентнісного підходу;
- *розроблено* основні засади методики навчання учнів ліцею історії та громадянській освіті;
- *проведено* констатувальний експеримент із теми дослідження, здійснено кількісно-якісний аналіз та узагальнено його результати;
- *розроблено* концепцію методичних посібників і практикуму.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ

Пошетун О. І., д-р пед. наук

Серед завдань реформування української системи освіти важливе місце посідає розвиток критичного мислення учнів. На жаль, більшість сучасних учнів не навчаються на шкільних уроках думати чи навчатись самостійно й рідко отримують такі навички пізніше. Навіть та невелика кількість учнів, які від природи наділені розвиненим мисленням і зацікавлені в пізнанні навколишнього світу, так само потребують спеціального навчання, щоб набути здатності до аналітичних міркувань й умовиводів, відкритості й гнучкості мислення, аргументації та емпатії. Адже критичне мислення — це не вроджена здатність, а сукупність умінь і характеристик, які потребують системного формування та практики.

Проведені дослідження дають змогу стверджувати, що існує кілька перешкод, із якими стикаються вчителі, зокрема історії, в запровадженні на уроках зі свого предмета технології розвитку критичного мислення. Насамперед, учителі під час опитування говорять про зосередженість навчання в старшій

школі на тестах і підготовці до ДПА і ЗНО. Такий підхід до навчання заважає вчителеві працювати над розвитком критичного мислення учнів, потребує акцентувати на змісті (причому деталізованому), який учням треба запам'ятати. Лише коли вчитель може перенести акцент на сам процес навчання, учні отримують свободу та відповідальність за опанування змістом, аналізують джерела й оперують інформацією, розв'язуючи проблеми.

Наступним викликом є підготовка вчителів, оскільки навіть досвідчені вчителі не навчені технології розвитку критичного мислення. Загальних знань дидактики чи методики навчання в цьому випадку недостатньо. Ця проблема поглиблюється й браком відповідної методичної інформації. Адже сьогодні, незважаючи на стрімке зростання кількості публікацій (переважно в Інтернет ресурсах) та різноманітних вебінарів та відеоінструкцій на цю тему, вчителям не вистачає конкретних рекомендацій щодо побудови уроку/системи уроків із того чи іншого предмета.

Дослідження свідчать також, що в багатьох педагогів є власні стійкі уявлення про те, яким є зміст навчання та як його викладати, що перешкоджає їхній здатності подивитись на навчальний матеріал по-новому, критично осмислити його і запропонувати учням зробити так само. Перешкодами є й необхідність вчителеві бути відкритим до різноманіття думок чи учнівських дискусій, до самостійних висновків і міркувань дітей. Іноді навіть учні старшої школи, яких роками навчали в традиційно авторитарній системі цінностей, важко сприймають новий стиль навчання й вимоги думати самостійно.

Нарешті, багато вчителів стикаються з обмеженнями в часі, коли мова йде про «проходження програми». Коли вчителі зосереджуються на жорсткому дотриманні деяких досі перевантажених навчальних програм, лекції та тестування стають основними методами стандартної практики навчання. І це зрозуміло, оскільки лекція завжди потребує менше часу, ніж активне самостійне опанування учнями змістом навчання. Менше часу потребує й написання учнями тесту в порівнянні з формувальним оцінюванням (formative assessment). Однак чимало досліджень засвідчують, що лекція не є самим ефективним методом навчання, а об'єктивні тести не є найбільш ефективною формою оцінювання.

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Гупан Н. М., д-р пед. наук

Аналіз джерел із питань розвитку критичного мислення засвідчує існування численних визначень цього поняття, узагальнення яких дає змогу розглядати його як цілеспрямоване, активне, дисципліноване (організоване) самостійне

мислення, що допомагає людині ефективно розв'язувати проблеми й ухвалювати обґрунтовані рішення.

Якщо сучасний шкільний підручник — це комплексна модель освітнього процесу, яка відображає його цілі, принципи, зміст, технологію, стає очевидним, що перетворення підручника на засіб розвитку критичного мислення учнів потребує відповідних змін у його розробленні. При цьому підручник має не лише відображати визначену модель освітнього процесу, а й проектувати реалізацію необхідної технології.

Проведені дослідження й досвід розроблення шкільних підручників з історії дають змогу стверджувати, що педагогічна модель, яка забезпечує навчання учнів критичного мислення і має бути покладена в основу проектування відповідного підручника — це неупереджене самостійне дослідження учнями об'єкта або проблеми. Процес починається з колективного оцінювання того, що школярі вже про це знають, та чого їм належить навчитись. Потім слід перейти до вільного виявлення ними фактів й розгляду варіантів розв'язання проблем, що досліджуються, і нарешті — до заснованого на фактах осмислення. Згодом набута інформація порівнюється з тими знаннями, уявленнями, ставленнями, які існували в учнів раніше, виробляється основа для власних суджень і подальшої роботи.

Такий підхід потребує змін у змісті й методичному апараті підручника, орієнтованого на розвиток мислення учнів, зокрема:

- викладу навчального матеріалу таким чином, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, позицій, підходів, різних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінки як історичних подій, явищ, процесів, так і результатів власного навчання;
- постановка різних типів запитань не лише для запам'ятовування матеріалу, а й застосування, аналізу та оцінювання. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності;
- включення в методичний апарат спеціальних завдань на формування й застосування мисленнєвих операцій, які засновані на так званих стратегіях технології «Розвиток критичного мислення через читання та письмо», як наприклад, «Бортовий журнал», таблиця «Знаємо — Хочемо дізнатися — Дізналися», «кластер», «метод опорних слів», «порівняльна таблиця», «читання з маркуванням тексту», різні види дискусій та обговорень в парах і малих групах тощо;
- врахування в методичному апараті підручника трьохетапної структури уроку через побудову системи пізнавальних завдань і спеціальний порядок їх розташування у підручнику;
- включення в методичний апарат спеціальних завдань, що дають змогу вчителю запровадити формувальне оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання учнів.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ УЧНІВ ПРЕДМЕТА «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА»

Ремех Т. О., канд. пед. наук

Програмова мета шкільної громадянської освіти — це «формування громадянської компетентності учнівської молоді, що забезпечує її активну громадянську позицію, здатність відповідально реалізовувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство в розв'язанні суспільних проблем».

Для розуміння сутності громадянської компетентності важливими є такі її характеристики:

- це ключова компетентність, що характеризується спроможністю людини здійснювати поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи проблеми;
- вона базується на громадянських цінностях, що уналежнюють ідеали, переконання та моральну позицію особистості;
- її формування може здійснюватись виключно в спільній діяльності вчителя та учнів;
- її компоненти тісно пов'язані між собою й формуються комплексно.

Громадянська компетентність повною мірою виявляється лише в реальній життєвій ситуації, адже вона не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації — в ній органічно поєднується мобілізація знань, умінь і способів поведінки особистості, спрямованих на умови конкретної діяльності. При цьому компетентна людина застосовує стратегії, найприйнятніші для виконання тих чи інших завдань.

У педагогічному плані громадянська компетентність складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою.

Структурними компонентами громадянської компетентності є такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Тому система формування громадянськості має бути спрямована на розвиток особистості в зазначених напрямках. Сформована громадянська компетентність учня виявляється в сукупності результатів опанування знаннями і вміннями, сформованості навичок і ставлень.

На відміну від інших предметів старшої школи, завдання громадянської освіти передбачають формування в учнів умінь «поводитись», «проявлятись», «реалізуватись у життєвих ситуаціях», «спілкуватись з іншими», «отримувати

досвід поведінки, взаємодії, взаємовідносин». Досягнення таких цілей уможливорюється активною залученістю учня до навчання, його «зануренням» у відповідні навчальні ситуації на уроці й поза ним. Адже лише в діяльності формується громадянська активність учня, ухвалюються рішення на основі свідомого вибору, виявляється громадянська позиція та відповідальність. Це, своєю чергою, слугує передумовою саморозвитку й самореалізації особистості, вибудовування нею власної життєвої стратегії.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПИСЕМНИМИ ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ

Власов В. С., канд. пед. наук

Сучасна методика визначає вміння працювати з історичним документом як фундаментальне вміння учня, що має формуватися впродовж навчання засобами кількох шкільних курсів. Оптимальний спосіб організації роботи з формування цього вміння — **методика покрокового аналізу історичного документа**. На перших етапах робота з документом має відбуватися за безпосередньої участі вчителя (евристична бесіда та інші прийоми) з поступовим ускладненням аж до самостійного аналізу учнями джерела та інтерпретації історичних фактів.

Робота з історичним джерелом за умов сучасної школи можлива лише в поєднанні з підручником. Викладання, побудоване тільки на джерелах, вимагатиме неймовірних зусиль педагога, невинного збільшення кількості навчального часу, тож неодмінно призведе до перевантаження учнів. Результат такого навчання видається сумнівним. Підручник, створений лише на історичних джерелах й позбавлений глибокого контексту подій, неодмінно призведе до еkleктичного розуміння минулого людства.

Орієнтовні вміння учнів у роботі з писемними історичними джерелами (історико-аналітичні вміння). Учень повинен вміти:

Ознайомлення з джерелом (1 етап). 1. Визначати різновид джерела (чи це уривок з літопису або щоденника подорожнього, чи законодавчий акт тощо). 2. Встановлювати час і місце створення документа в контексті історичної епохи. 3. З'ясовувати авторство документа, визначати належність його творців до певної соціальної групи. 4. Встановлювати призначення та обставини створення документа на тлі історичної доби.

Пошук інформації та аналіз змісту документа (2 етап). 5. Встановлювати основні події, явища (історичні постаті), про які йдеться в джерелі. 6. З'ясовувати ставлення автора документа до описаного ним, визначати вияви упередженості або доводити достовірність інформації. 7. Виокремлювати історичні деталі з тексту документа (факти, події, явища, характеристики істо-

ричних діячів тощо). 8. З'ясовувати, підтверджує чи заперечує джерело раніше отриману інформацію (чи збігаються відомості джерела з інформацією підручника чи інших джерел.). 9. Застосовувати та пояснювати поняття та терміни, вживані в джерелі. 10. Встановлювати за документом причиново-наслідкові зв'язки перебігу подій, явищ тощо.

Узагальнення та оцінка документа (3 етап). 11. Висловлювати власне судження про документ та його автора, про події, явища, постаті, описані в джерелі. 12. Визначати роль в історичному процесі подій, явищ, історичних осіб, зображених у джерелі.

Запропоновані вміння в роботі з історичним джерелом можуть видозмінюватися (корегуватися) відповідно до різновиду писемного джерела (зрозуміло, що перелік умінь у роботі з актовим джерелом був би дещо інший), рівня пізнавальних можливостей учнів конкретного класу.

НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ: СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

Кришмарел В. Ю., канд. філос. наук

В умовах реформування освіти в цілому та переходу до Нової української школи зокрема все більшої актуальності набуває формування наскрізних компетентностей, пов'язаних із мисленням, самоідентифікацією, активною громадянською позицією тощо. Зважаючи на посилення уваги до критичного мислення, вважаємо, що його потенціал можна і варто розглядати саме з позицій наскрізності навчання філософії. Для України впровадження елементів такого навчання відповідає реформуванню освіти з кількох позицій:

1) компетентнісного підходу (співвідносячись із такими компетентностями згідно Закону України «Про освіту»: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; інформаційно-комунікаційна; громадянські та соціальні, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя; культурна компетентності);

2) НУШ (зокрема, передбачено, що випускник має бути цілісною особистістю, усебічно розвинуеною, здатною до критичного мислення, здатною ухвалювати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини);

3) навчання громадянській освіті (як наскрізна компетентність, формування якої можливе лише через актуалізацію мислення, а отже — через наскрізне навчання аспектам філософії).

Навчання філософії розуміємо як становлення навичок, пов'язаних із вдумливим мисленням, умінням аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію,

позиції, аргументацію, що в перспективі сприятиме реалізації людиною усвідомленої власної позиції в будь-яких сферах життя — від громадсько-політичних до культурно-особистісних. Його впровадження дає змогу досягти: плюралізму, позарелігійних шляхів етичної освіти, громадянської освіти як частини циклу суспільствознавчого навчання. Ситуація в Україні, за якої навчання філософії фактично залишається поза увагою як держави (відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Людина і світ» для 11 класу рівня стандарту / академічного рівня передбачено 17 годин на рік, на профільному рівні — 35 годин на рік, в той час як на профільному рівні «Філософія» передбачає 70 годин історії філософії в 10 класі та 70 годин філософії (як теоретичної дисципліни, не філософування (відповідно до пояснювальної записки) в 11 класі), є неприпустимою для сьогочасної європейської держави. Як зазначає Дж. Тейлор, «якщо ми хочемо, щоб наші учні були більш глибокими мислителями, нам потрібно давати їм час подумати, і свободу обрати їхні власні питання для обмірковування». Це можна розглядати як базисну умову, яка дає змогу вводити аспекти навчання філософії наскрізно. Ефективним воно буде за умови дотримання таких методичних умов: запитання як основний метод роботи з учнями; надання учням можливості висловити та розвинути свою думку; використання інтерактивних методів навчання; високий рівень підготовки вчителя.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Малієнко Ю. Б., канд. пед. наук

Історична свідомість старшокласників — особливий конструкт, що складається з таких компонентів: розуміння учнями історичного контексту, власного досвіду дослідницької діяльності, сукупності найрізноманітніших сенсорних образів минулого, уявлень, почуттів, переживань, пов'язаних із ставленням особистості до історичного змісту, формуванням ідентичності та почуття власної гідності. Це поняття багатоаспектне — історична свідомість може виступати як категорія історичної науки, показник, чинник і результат навчальної діяльності старшокласників.

Поняттєво-категоріальний апарат проблеми досліджувався Л. Зашкільняком, Л. Нагорною, В. Пержуном, О. Удодом та іншими, розглядався в спеціальних термінологічних посібниках.

Фактично, історична свідомість — це взаємодія старшокласників із історичним середовищем, формування власного ставлення до історичних постатей, подій, явищ, процесів та розуміння власного місця в процесі дослідження минулого.

Компетентнісний контекст формування історичної свідомості полягає у взаємообумовленості і взаємозалежності зазначених показників освітньої діяльності старшокласників. Усі складники предметної історичної компетентності — хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний — сприяють становленню історичної свідомості учнів, яка, зі свого боку, є маркером їх розвитку.

Формування історичної свідомості старшокласників перебуває в постійній динаміці та алгоритмізується в такі етапи: мотивація навчальної діяльності; актуалізація необхідного особистісного досвіду учнів; аналіз, асоціації, аналогії, узагальнення тощо; рефлексія; застосування набутого досвіду в урочній і позаурочній діяльності.

Важливим підґрунтям формування історичної свідомості стає дослідницька діяльність старшокласників. Серед різних прийомів роботи з історичними джерелами виокремимо: формулювання запитань до тексту; аналіз, порівняння, узагальнення інформації, отриманої з різних документів для характеристики історичних фактів, персоналій тощо; на основі здобутих знань виявлення різних підходів до певного історичного факту, самостійна оцінка, інтерпретація історичних фактів і життєдіяльності осіб, обґрунтування власних підходів, висловлення своєї позиції, знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем; емоційно-оцінні судження на основі загальнолюдських та національних цінностей. Емпатійний складник, прагнення співпереживати людям відіграють особливу роль у компетентнісному розвитку учнів.

Формування історичної свідомості стає невід'ємною частиною оновленої шкільної історичної освіти, модернізації українського суспільства.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Мацейків Т. І., канд. пед. наук

Однією з ключових компетентностей учнів є громадянська компетентність. Під нею розуміють інтегративну якість особистості, сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають особистості усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину держави.

Громадянська компетентність формується в навчальному процесі засобами різних предметів і виховних впливів, здійснюваних вчителями. У структурі громадянської компетентності, як і кожної ключової, виокремлюють такі компоненти: когнітивний — певну сукупність громадянознавчих знань; ціннісний —

наявність в учня ціннісних орієнтацій, які визначають громадянські цільові установки, ставлення, позицію особистості; діяльнісно-процесуальний — систему умінь і навичок, що створюють можливість для ефективного функціонування й самореалізації людини в соціумі та демократичній державі.

Вітчизняна історія як навчальний предмет надає значні можливості для формування громадянської компетентності старшокласників. Аналіз Державного стандарту освіти, навчальних програм та підручників свідчить, що в змісті навчального предмета є значний потенціал для виокремлення, акцентування й засвоєння учнями громадянознавчих знань. Категоріальний апарат навчального предмета містить значну кількість громадянознавчих понять. Серед вимог до навчальних досягнень учнів зазначено, зокрема, й необхідність розвитку громадянських умінь, навичок, формування відповідних емоційно-ціннісних орієнтацій. Навчальні програми й підручники надають вчителю можливість використовувати активні форми й методи організації навчальних занять, що сприяють формуванню рис громадянськості учнів.

Шкільна історична освіта передбачає також засвоєння учнями знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації їхніх прав і свобод, користування інститутами сучасної демократичної й правової держави, що є необхідними для участі в житті суспільства на всіх рівнях. Вона спрямована на озброєння старшокласників знаннями про Україну й український народ, на усвідомлення ними себе спадкоємцями й продовжувачами, виразниками його психології, менталітету, на формування в них чіткої громадянської позиції і патріотичних почуттів, розуміння своєї майбутньої ролі й місця побудови та зміцненні української держави та гуманістичного, громадянського суспільства.

Серед завдань історичної освіти — виховання поваги до Конституції, законів Української держави, наявних правових норм та потреби в їх дотриманні, утвердження гуманістичної моралі та шанобливого ставлення до національної культури, формування громадянської відповідальності та мужності, суспільної ініціативності й активності, поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість, а також фізичну досконалість та високу художньо-естетичну вихованість.

Курс вітчизняної історії для старшої школи, що відповідає цілям формування громадянської компетентності учнів, визначається такими чинниками як: гуманістичний підхід до освіти й навчання; добір форм навчання, що сприяють виникненню й підтримці інтересу до предмета й тим самим допомагають глибокому засвоєнню ідей у свідомості учнів; застосування сучасних педагогічних технологій, що формують у старшокласників активну життєву позицію, комунікабельність й навички роботи в колективі.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

Мороз П. В., канд. пед. наук

У процесі дослідження теми «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» було вивчено стан використання історичних джерел у навчанні історії та визначено методичні умови організації роботи з історичними джерелами в навчанні учнів історії України в старшій школі.

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес зумовлює необхідність внесення змін у підходи до конструювання навчальної літератури з історії. Основний акцент має бути зроблений на діяльнісному складнику навчання. Одним із видів навчальних видань з історії, що спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі, є практикуми. Зокрема, практикум «Історія України в джерелах» має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему дібраних історичних джерел, так і через систему завдань різного дидактичного спрямування.

Втім, як свідчить аналіз стану використання історичних джерел, у навчанні історії в освітніх закладах України вчителі лише частково реалізують потенціал історичних джерел у формуванні предметної компетентності, часом не володіють відповідними методами роботи з ними. Важливим завданням практикуму «Історія України в джерелах» є сприяння в оволодінні учнями навичками роботи з історичними джерелами різного типу, зокрема їх критичного аналізу в контексті конкретних історичних подій.

Під час добору до практикуму історичних джерел різного типу необхідно врахувати багатоперспективний (багаторакурсний) підхід, за якого певна історична ситуація висвітлюється з кількох (щонайменше двох) перспектив (ракурсів), що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси.

На думку сучасних європейських методистів, багатоперспективність передбачає не лише презентацію різних поглядів, але й встановлення зв'язку між різними перспективами. Тому в практикумі мають бути завдання на використання декількох історичних джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів умінь критичного аналізу історичних джерел, історичного мислення в цілому.

Таким чином, зміст та методичний апарат практикуму «Історія України в джерелах» мають бути спрямовані на формування в учнів ключових та предметної компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії в процесі опрацювання історичних джерел. Визначальне місце в практикумі має бути відведено творчим

і дослідницьким завданням. Проміжні результати дослідження засвідчили, що особливу увагу слід приділити методиці організації проектної та дослідницької роботи учнів на основі опрацювання різних типів джерел.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

Мороз І. В.

У процесі дослідження теми «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» було вивчено стан використання історичних джерел у навчанні історії та визначено особливості конструювання системи завдань практикуму «Історія України в джерелах».

Завдання практикуму розроблятимуться на основі дослідницького та диференційованого підходів до навчання, й, відповідно, матимуть різнорівневий характер із поступовим ускладненням і будуть розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Основною їх метою є формування предметної компетентності, дослідницького типу мислення, вироблення практичних умінь і навичок, здобуття нових знань з історії. Відповідно й умова таких завдань має формулюватися так, щоб викликати пізнавальну активність учня й передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної.

Важливим компонентом практикуму є дослідницькі завдання, визначальною ознакою яких є повна (або часткова) новизна для учня та наявність навчальної проблеми. Відповідно вони мають містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (**доведіть, визначте, порівняйте, проаналізуйте тощо**); 2) формулювання умови завдання; 3) джерела інформації (писемне джерело, візуальні чи речові джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, Інтернет-ресурси, фонди музеїв тощо).

У практикумі також мають бути завдання з використанням декількох історичних джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. Учні визначатимуть, чим відрізняється висвітлення історичної події чи явища в різних джерелах. Аби запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, недостатньо лише навчити їх досліджувати джерела за певним алгоритмом. У зазначеному контексті досить важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі, щодо відповідності її реальним фактам, іншим джерелами інформації. Тому важливими є завдання на зразок: «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану в джерелі», «Оцініть інформацію на предмет достовірності та упередженості». Така робота дає змогу учням усвідомити, що історичні джерела не завжди можуть бути об'єктивними, що не існує

єдиної істини щодо минулого. Це надає їм можливість виробити власну позицію, свій погляд щодо історичних фактів і свідчень.

Одним із методів формування вміння роботи з історичними інтерпретаціями є залучення учнів до створення власних історичних інтерпретацій на основі дослідження декількох джерел. Такий підхід дає змогу учням усвідомити загальні підходи походження історичних інтерпретацій.

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Андрійчук О. І., канд. пед. наук

Запровадження компетентнісно орієнтованого навчання на всіх рівнях освіти означає, зокрема, і розробку нових підходів до проблем контролю навчальних досягнень учнів, який сьогодні потребує спеціального інструментарію вимірювання рівнів сформованості компетентностей учнів.

Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються критеріями педагогічного оцінювання. Для педагогічного оцінювання важливим є визначення критерію того явища (процесу), на яке спрямоване оцінювання. Під критерієм слід розуміти еталон оцінювання визначених параметрів, які відображаються в певних показниках. Параметри — це ознаки, властивості педагогічного явища або процесу, а показники визначають змістове наповнення відповідних параметрів.

Критерії педагогічного оцінювання науковці умовно поділяють на чотири групи: критерії факту — кількісні показники; критерії якості — дають уявлення про глибину й міцність процесів, що відбуваються в дитині; критерії ставлення — дають змогу висновувати про мотиви поведінки й дії, про вибір, який здійснює дитина; критерії часу — показують стійкість у часовому вимірі знань, умінь і навичок учнів, їхніх звичок, рис характеру тощо.

В інструктивних матеріалах до сучасної системи оцінювання запропоновано 6 критеріїв, за якими слід оцінювати результати роботи учнів:

- 1) характеристика відповіді учня (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча);
- 2) якість знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність);
- 3) ступінь сформованості загальнонавчальних і предметних умінь і навичок;
- 4) рівень оволодіння операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо);
- 5) досвід творчої діяльності (вміння виявляти й розв'язувати проблеми, формулювати гіпотези);
- 6) самостійність оцінних суджень.

Кожний із цих показників є важливим результатом навчального процесу, проте вчитель має керуватися відповідними критеріями не «взагалі», а щодо оцінки діяльності конкретного учня. До того ж можливості вияву учнем відповідних якостей із кожного предмета в тому чи іншому виді діяльності, безумовно, різні.

Критерії оцінювання навчальних досягнень реалізуються в нормах оцінок, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються, та показником оцінки в балах.

Таким чином, критерії оцінювання — це реальні, точно обрані ознаки, величини, які є вимірниками об'єктів оцінювання. Об'єктом оцінювання завжди має бути не учень чи його особистість, чи риси характеру, а рівень його навчальних досягнень чи результатів.

ДО ПИТАННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ НАВЧАННЯ

Возна 3. О., канд. пед. наук

На відміну від зарубіжних країн, де громадянська освіта є постійним об'єктом уваги європейського суспільства, в Україні відсутній системний підхід до її впровадження, а періодичне посилення суспільного інтересу до громадянської освіти, як правило, викликані кон'юнктурою моменту.

Запровадження в 2018–2019 н.р. в освітніх закладах предмета «Громадянська освіта» для учнів 10 класу свідчить про посилення усвідомлення суспільством її важливості, однак не привносить системності в становлення громадянськості учнів. Відповіддю на таку тенденцію має стати імплементація громадянської освіти в зміст інших предметних галузей, зокрема історії, яка засобами історичного мислення може формувати основи демократичної ментальності учнів, соціальної та національної ідентичності, залучаючи їх до системи цінностей і норм суспільства, даючи можливість здобути соціальний досвід.

Наприклад, зміст пропедевтичного курсу «Вступ до історії» для учнів 5 класу забезпечує учнів знаннями про себе, сім'ю й довкілля, історію й життя в суспільстві. Ефективним для засвоєння учнями цінностей громадянського суспільства буде метод проєктів, який для учнів 5 класу набуває форми проєктних завдань, що дають їм змогу здійснювати певні вільні дії з досліджуванним змістом, глибше вивчати запропоновану інформацію. Так у межах теми «Відлік часу в історії» доцільним стане дослідження учнями та представлення в класі вагомих дат в історії своєї родини, укладення тематичного календаря своєї сім'ї та визначення важливих подій за той чи той календарний рік.

Зрозуміти проблему історичного простору в темі «Де відбувається історія» та ознайомити учнів з історичними джерелами допоможе таке проєктне за-

вдання: «Визначте, як організований простір у вашому класі, що знаходиться поряд, на якій відстані. Уявіть, що у вас немає виміральної стрічки, а є лише підказка про стародавні одиниці вимірювання, якими слугували частини людського тіла: вершок, п'ядь, лікоть, аршин, сажень».

Запропонувати учням написати листа В. Каразіну про те, яким сьогодні постає в Україні Харківський університет, і переконати науковця, що його справа продовжує жити — буде гарним проектним завданням для усвідомлення учнів внеску відомих особистостей у розбудову суспільства. Для глибшого засвоєння теми «Усе має минуле» можна, наприклад, запросити учнів дослідити народні ігри, популярні в кінці XIX — на початку XX століття, вивчити їх правила й зіграти в них із однокласниками.

Отже, проектний спосіб взаємодії дає змогу учням виходити за межі теми, розв'язувати проблеми зони найближчого розвитку учнів, формуючи в них відчуття ідентичності, усвідомлення духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини, що є невіддільним складником їхньої громадянської компетентності.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА

Єрмакова І. П., канд. пед. наук

На сучасному етапі функціонування системи вищої освіти України якість освітніх послуг та рівень підготовки майбутнього вчителя курсів громадянсько-навчального спрямування визначається багатьма чинниками. Забезпечити повноцінну, відповідну вимогам сучасності професійну підготовку вчителя можливо лише тоді, коли в її процесі він освоюватиме навички не лише педагогічної, а й дослідницької діяльності, якщо він усвідомлює, що така діяльність є невіддільним складником його життя в професії, умовою професійного становлення, зростання, вдосконалення та самореалізації.

Дослідницьку компетентність педагога розглядаємо як характеристику, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу з громадянознавчих курсів відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату. Основною метою формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя громадянознавства є розвиток у нього сукупності дослідницьких умінь, навичок та способів діяльності, що дає змогу ставати на позицію дослідника; сприяти удосконаленню його творчих здібностей; пізнавальних інтересів; активізації й підвищенню ефективності та якості навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі навчання в закладі вищої освіти дослідницькі здатності майбутніх вчителів закладаються під час: включення елементів дослідницької діяльності в аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу студентів із дисциплін циклу професійної підготовки; вивчення курсу «Основи наукових досліджень»; включення елементів дослідження в практичний складник підготовки; організації позааудиторної роботи з урахуванням положень дослідницького підходу в освіті (спецкурси, факультативи, науково-дослідницька діяльність студентів, участь у конференціях, підготовка наукових статей); діяльності товариств, гуртків, проблемних груп та лабораторій; підготовки курсових та кваліфікаційних робіт тощо.

Таким чином, пріоритетним напрямком підготовки майбутнього вчителя громадянознавства в контексті формування дослідницької компетентності, можна назвати саморозвивальну дослідницьку діяльність студента з допомогою й під керівництвом викладача, внаслідок якої він стає здатним до цілевизначення, проектування, прогнозування та реалізації своєї науково-пізнавальної діяльності. Однією з головних вимог є комплексний підхід до навчання, коли весь освітній процес закладу вищої освіти ґрунтуватиметься на засадах дослідницького й компетентісного підходів в освіті, ними будуть пронизані всі форми роботи — лекційні й семінарські заняття, позааудиторна робота, практична підготовка тощо. Важливою умовою є поетапне накопичення досвіду дослідницької діяльності, розширення й поглиблення змісту дослідження, перехід від навчально-дослідницької до науково-дослідницької роботи.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА»

Журба О. В., канд. пед. наук

Старшокласники мають значний аудіовізуальний досвід: володіють навичками роботи з комп'ютерною технікою, мобільною телефонією, утім у них відсутні чи недостатньо розвинені вміння, що дозволяли б співвідносити емоційне сприйняття з понятійними судженнями. Учні не вміють аналізувати мову медіаповідомлень, відстоювати власні погляди під час створення й обговорення медіатекстів, дотримуватись етичних норм спілкування в медіапросторі. Тому необхідним і своєчасним було запровадження для учнів 10-х класів у 2018 році нового предмета — інтегрованого курсу «Громадянська освіта», програмою якого передбачено вивчення розділу «Світ інформації та мас-медіа». Вважаємо доречним, обґрунтувати методичні умови формування медіаграмотності учнів на уроках вказаного вище курсу.

До особливостей організації пізнавальної діяльності учнів на уроках інтегрованого курсу належить насамперед створення під час занять атмосфери взаєморозуміння, взаємоповаги, творчої співпраці, інтерактивної комунікації.

Окрім того, вчитель має враховувати вікові і психолого-педагогічні особливості старшокласників, для яких навчальна діяльність стає засобом реалізації життєвих планів, вибору майбутньої професії. У процесі навчання школярів цікавлять не лише питання теорії, а й аналіз подій, явищ, процесів, обґрунтування своїх поглядів на проблему, тобто відбувається формування критичного мислення особистості.

Для того, щоб учні оволоділи технологіями критичного аналізу медіатекстів, необхідно на уроці працювати з різноманітними джерелами (газетні, журнальні статті, фотографії, фрагменти з художніх, документальних фільмів, Інтернет-статті, реклама, матеріали навчальних сайтів, сторінки в соціальних мережах, блоги, тощо). Лише глибокий аналіз медіатекстів дає змогу розпізнати маніпуляції: підміна фактів, «виривання» з контексту, навішування ярликів, хибна аналогія тощо.

Важливою методичною умовою формування медіаграмотності учнів на уроках інтегрованого курсу «Громадянська освіта» є використання проектної технології. Створення шкільної газети, сайту класу, блогу, фільму, літературного альманаху, рекламного ролику, відеоскрабінгу, інтерактивного плакату — такі проекти дають змогу залучити кожного учня до активної діяльності, сприяють розвитку інформаційно-цифрової, соціальної, громадянської компетентностей.

Для виховання самостійної, творчої особистості, здатної вільно орієнтуватися в наявному медіапросторі, важливим є впровадження вчителем у навчання кейс-технології. Її застосування створює умови для розвитку в учнів вміння аналізувати і встановлювати проблему, вести дискусію, формулювати, висловлювати свої погляди й оцінювати позицію опонента, ухвалювати рішення з урахуванням конкретних умов і наявності фактичної інформації, отриманої з кейсу.

ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ ФЕНОМЕНУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Колеснікова І. В., канд. пед. наук

Особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства набувають інформаційні відносини, які забезпечують людині доступ до однієї з ключових цінностей — інформації. Інтенсивність та ефективність її використання забезпечується наявним комплексом різних видів медіа як особливих інструментів передавання інформації та налагодження комунікативних відносин між суб'єктами взаємодії. За цих умов кожна людина для успішного життя та ефективної трудової діяльності потребує знань особливостей функціонування медіа та специфіки їх впливу на суспільні відносини, навичок правильного ви-

користання медіа, розуміння основних закономірностей їх поширення та отримання інформації через них.

Питання, пов'язані з інформатизацією суспільства, досліджують зарубіжні (Д. Букінгем, К. Ворсноп, Л. Зазнобіна, Р. К'юбі, Л. Мастерман, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Харт, О. Шариков та ін.) та вітчизняні (В. Биков, Р. Гуревич, В. Іванов, Л. Найдюнова, Г. Онкович, Б. Потятиник, О. Спірін та ін.) науковці.

Узагальнення багатоаспектних наукових підходів до змістових характеристик категорій *культура, медіа, медіакультура* дало змогу обґрунтувати та визначити сутність поняття *медіакультура вчителя* як складного структурного утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

Одним із сучасних підходів до розгляду проблеми розвитку медіакультури педагогів в освітній площині визначено медіапедагогіку — важливий науковий напрям, орієнтований на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, формування в суспільстві медіакультури. У результаті аналізу медіапедагогіки як галузі педагогічних знань про навчання та виховання людини шляхом застосування медіазасобів, окреслено освітній контекст феномену медіакультури, що реалізується через медіаосвітню діяльність.

Основною метою медіаосвітнього навчання педагогів є їхня підготовка до роботи в сучасних інформаційних умовах, оволодіння вміннями повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати медіа-інформацію, ознайомлення з інноваційними методиками організації освітнього процесу в школі, наповнення навчального матеріалу новим інформаційним змістом, створення сучасного інформаційно-освітнього, медіа-середовища з використанням сучасних технологій (інформаційно-комунікаційних, хмарних технологій).

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПРОФІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ПРАВОЗНАВСТВО»

Майорський В. В., канд. пед. наук

Профільний предмет «Правознавство» є складником профільного навчання учнів ліцею. Він відіграє важливу роль в їхній професійній орієнтації на правничу діяльність у майбутньому.

Навчання учнів 11 класу профільного предмета «Правознавство» має низку особливостей, що стосуються, по-перше, добору змісту, ґрунтованому на відповідності віковим особливостям учнів, можливостях для реалізації міжпредметних і міжкурсових зв'язків, урахуванні майбутніх професійних орієнтацій

учнів та, по-друге, методики, що передбачає добір і застосування ефективних форм і методів навчання учнів правознавства.

Мета навчання правознавства на профільному рівні полягає у формуванні в учнів розуміння права як відкритої системи, яка базується на невіддільності суспільства від держави, законів від повсякденного життя. Право представлено в профільному предметі елементом цілісного світу, що складається з понять, переживань і практичних дій.

Зазначена мета реалізується через низку завдань, спрямованих на формування/вдосконалення поняттєвого апарату учнів, розвиток їхніх предметних умінь, формування особистісних смислів та набуття ціннісного досвіду.

Навчання учнів ліцею профільного предмета «Правознавство» передбачає: поглиблене опанування правовою інформацією з теорії держави і права та різних галузей права України; оволодіння визначеними програмою предметними (аналіз і застосування нормативно-правових актів, аналіз правових ситуацій, розв'язування юридичних задач, складання юридичних документів тощо) та міжпредметними вміннями; визначення свого професійного майбутнього.

Опитування вчителів правознавства, які навчають одинадятикласників зазначеного предмета, виявили низку труднощів як об'єктивного характеру (плинність і певний консерватизм національного законодавства, застарілість навчальної інформації в підручниках із правознавства, брак методичних матеріалів), так і суб'єктивного характеру (уявлення учнів про право як юридичну абстракцію, в якій не бачиться практична значущість, відсутність спеціальної підготовки вчителів до навчання профільного предмета та/або низький рівень підготовки певних учителів, переважна більшість із яких є вчителями історії).

Ефективність навчання учнів профільного предмета «Правознавство» зростає за умов застосування вчителем активних та інтерактивних методів організації пізнавальної діяльності учнів, як-от юридичні практикуми, дискусії, імітаційні та рольові ігри, а також проектної діяльності учнів на уроках і в позаурочний час.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Моцак С. І., канд. пед. наук

Сучасний підручник історії є важливим засобом у формуванні громадянської культури учнів ліцею. Введення молодого покоління в систему цінностей демократичного суспільства передбачає формування основ громадянської культури.

Формування громадянської культури особистості особливо актуалізується в перехідному суспільстві, де закладаються основи демократичної ментальності, у громадян трансформуються поняття та цінності про права й обов'язки людини, формується здатність до критичного мислення, вміння відстоювати свої права, інтереси,

переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів інших людей, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Використання потенціалу шкільного підручника історії є актуальним з огляду на виконання завдань Державного стандарту базової повної середньої освіти щодо формування громадянської компетентності учнів.

Громадянська культура — це глибоке усвідомлення своєї належності до певної держави, почуття громадянської гідності, відповідальності й обов'язку, здатність рішуче відстоювати суспільно-державні цілі в складних ситуаціях. Її визначальними характеристиками є: патріотизм, правосвідомість, політична освіченість, моральність, трудова активність.

На думку більшості авторів, шкільний підручник не лише забезпечує можливість засвоєння учнями певного змісту освіти, а й сприяє розвитку особистості учня: його інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій, громадянської культури, тобто забезпечує умови для формування всієї сукупності якостей і властивостей особистості, які складають основу активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, що все більше ускладнюється.

Формування громадянської культури передбачає залучення учня ліцею до активної навчальної діяльності, що супроводжується їхньою внутрішньою розумовою активністю. Паралельно з освоєнням діяльності учень формує свою систему цінностей, підтримувану соціумом. З пасивного споживача знань учень стає активним суб'єктом освітньої діяльності.

Визначальне завдання шкільних підручників з історії — сприяти формуванню громадянської особистості, яка володіє культурно-історичною пам'яттю і здатністю приймати себе й навколишній світ в історичному контексті. Іншими словами, їх основною метою, як і історичної освіти загалом, є підготовка особистості, яка вміє, спираючись на знання основних фактів та закономірностей суспільного розвитку, аналізувати суспільні процеси, й на цій підставі ухвалювати відповідальні рішення.

Саме сучасний шкільний підручник історії як важливий засіб навчання дає можливість учителю спрямувати процес навчання на формування громадянської культури учнів ліцею.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Нікора А. О., канд. пед. наук

Молодь як особлива соціально-демографічна група суспільства вирізняється своїми індивідуально-особовими характеристиками, властивими молодому віку, специфічними закономірностями засвоєння норм, цінностей, установок,

притаманних суспільству, різним організованим і неорганізованим групам, що мають вплив на особу, а також виділяється за рівнем соціально-економічного та культурного розвитку.

Актуальність дослідження проблеми формування інклюзивних цінностей засобами університетської освіти полягає в тому, що сьогодні активно відбувається процес інтеграції в спільне освітнє середовище студентів, які відрізняються не лише соціально-економічними чи культурними характеристиками, а й психологічними, поведінковими та фізичними особливостями.

Відтак, в умовах багатоманітності сутнісною особливістю формування цінностей та ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді стає відкритість до інших цінностей, їх активне сприйняття в толерантному діалозі з власними цінностями. Які ж цінності, що їх можемо назвати інклюзивними, мають та можуть формуватися засобами університетської освіти? Перш за все, це рівність усіх учасників освітнього процесу, забезпечення прав кожного, повага до різноманітності, толерантність, довіра, співчуття, чесність, мужність, повага одне до одного, надія та оптимізм, цінність спільноти та сталого розвитку.

Безумовно, цінність усіх учасників освітнього процесу й близькі до нього поняття рівноправності, об'єктивності, справедливості — основні поняття в системі інклюзивних цінностей. Йдеться про готовність сприймати всіх як однаково цінних, до яких варто прислухатися, бо кожен є здатним зробити свій внесок у спільний розвиток. Вважаємо, що основою діяльності закладу вищої освіти, який працює на засадах інклюзії, є співпраця в дусі колегіальності та солідарності, оскільки це допомагає акумулювати зусилля з розбудови безбар'єрного освітнього середовища та максимально ефективно організовувати відповідний освітній процес.

Досвід роботи над формуванням інклюзивних цінностей студентської молоді доводить, що: продуктивність творчої, освітньої діяльності студента та групи значно зростає, якщо використовується потенціал багатства різноманітності в ній; особистий успіх студента стає більш можливим, якщо він розуміє всі особливості «іншого» в своєму оточенні, бажає та вміє знаходити з ним спільну мову, виконувати спільні завдання; студент і група, які працюють в інтегрованому освітньому середовищі, стають більш конкурентоспроможними, що підвищує конкурентоспроможність суспільства в цілому; гуманістичні ідеї та пріоритети підвищують ефективність комунікації між учасниками освітнього процесу; на основі виховання толерантності в молодого покоління формуються механізми протидії агресивному середовищу та знижується рівень ксенофобії в суспільстві в цілому; на різних етапах життєдіяльності студентської групи кожний її учасник раз-по-раз здобуває власну ідентичність, відкриває нове в собі та інших.

ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДОМІНАНТНОГО ПІДХОДУ

Орлова О. А., канд. пед. наук

Демократизація життя нашого суспільства та розвиток ринкових відносин ставлять питання формування особистості учня. Його можна ефективно вирішити за наявності високоосвічених педагогів, оскільки саме від їхніх особистісних характеристик залежить якість освітніх послуг, розвиток та формування учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного педагога є актуальним і невідкладним завданням.

Важливою в зазначеному контексті постає проблема особистісного самовдосконалення педагога, ефективним шляхом розв'язання якої є його перекваліфікація в системі післядипломної освіти.

На основі досліджень науковців визначимо, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, запланованим, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним, що здійснюється осмислено, за власним бажанням та ґрунтується на творчому ставленні до себе.

Ефективність розв'язання зазначеної проблеми підвищується за допомогою застосування принципу домінанти до організації навчальної інформації, запропонованого О. Ухтомським, в інтерпретації домінантно-контекстного підходу (ДК–підходу).

Основна ідея ДК–підходу до організації навчальної інформації зводиться до того, що навчальна інформація має бути організована у вигляді системи, яка складається з домінанти (змістове ядро навчальної інформації), периферії (більшість дидактичних одиниць, що не належать змістовому ядру), контексту (сукупність логічних й асоціативних зв'язків між елементами системи).

Ідея реалізації ДК–підходу полягає в поетапному перетворенні маси навчальної інформації в систему навчальної інформації.

I етап: передбачає створення системи навчальної інформації на основі ДК–підходу шляхом накопичення певної кількості навчального матеріалу. Ця інформація подається набором коротких текстів, які належать до кола дисциплін, що вивчаються.

II етап: охоплює визначення цілі, відкриття закону з галузі дійсності, що вивчається. Утім, відкриття закону ще не вирішує дидактичної задачі створення системи навчальної інформації, воно зосереджує все необхідне для її розв'язання.

ІІІ етап: на цьому етапі подається, як сам масив інформації, так і головна закономірність цієї її кількості у вигляді певної цілісної системи, яку зручно сприймати в загальному вигляді.

Як результат, складається змістовне ядро, яке є мінімальною системою навчальної інформації з наочно визначеним контекстом.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ренькас Б. М., канд. пед. наук

Теоретичні положення про диференціацію та індивідуалізацію навчання набули значної ваги в педагогічній практиці кінця ХХ ст.

Носієм ідей диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності стало профільне навчання старшокласників.

Профільне навчання — вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується змінами в цілях, змісті та структурі організації навчання.

Диференційоване навчання розглядають як сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного рівня освіти з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

У теорії й практиці для організації профільного навчання використовують профільну диференціацію.

Профільна (зовнішня) диференціація — це створення на основі певних інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів, професійних намірів відносно стабільних груп, у яких відрізняються зміст освіти та навчальні вимоги до школярів.

Організація профільної диференціації може бути елективною або селективною. Елективна організація профільної диференціації передбачає створення гнучких груп з окремих предметів; вільний вибір учнями базового, профільного чи поглибленого рівня вивчення предмета в межах одного класу; вільний вибір факультативів, спецкурсів, позакласних та позашкільних форм роботи; додаткове навчання тощо.

Селективна організація профільної диференціації передбачає існування профільних шкіл, профільних класів; класів з поглибленим вивченням предметів тощо.

Аналіз досвіду організації профільної диференціації у вітчизняній школі показує, що донині переважає селективна організація профільної диференціації як реакція на економічне становище країни та системи освіти.

РОЛЬ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Смагіна Т. М., канд. пед. наук

Сьогодні людина, для якої демократія та громадянське суспільство є природним середовищем для задоволення її особистих та суспільних інтересів, визнається основною цінністю демократичного суспільства. Життя вимагає від особи не лише громадянської активності, а й усвідомлення нею власної ролі й значення в житті суспільства та відповідальної дії згідно з власними переконаннями і цінностями.

За цих умов особливого значення набуває громадянська компетентність як ключова компетентність, формування якої в школярів потребує посилення уваги до цього завдання закладів освіти.

Забезпечити розвиток громадянської компетентності, громадянських цінностей та орієнтирів особистості, а також формувати відповідні знання, вміння, навички та ставлення, які є умовою ефективної та відповідальної участі громадян у політичному житті суспільства, покликані різні предмети, і зокрема предмети суспільствознавчого спрямування.

О. Пометун визначила чотири компоненти структури громадянської компетентності учня: знанневий, ціннісний (мотиваційно-ціннісний; ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т.п.), діяльнісний (уміння і навички), процесуальний (технологічно-процесуальний) або особистісно-творчий (стосується сфери самореалізації).

Говорячи про ціннісний компонент громадянської компетентності, слід формалізувати поняття *цінність* та проаналізувати відомі ціннісні системи, розроблені вітчизняними та зарубіжними суспільствознавцями.

Будь-яке суспільство має свою систему цінностей, притаманну конкретній епосі його розвитку, конкретній спільноті — людству в цілому, окремій цивілізації, народу, населенню регіону, етнічній чи соціальній групі тощо.

Під впливом викликів зовнішнього світу і власних потреб особистості в неї формуються мотиви, стимули, які особистість усвідомлює у вигляді різноманітних інтересів до об'єктів навколишньої дійсності, інших людей, свого внутрішнього світу. Стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню певної спрямованості особистості, її часто пов'язують (окремі психологи отождествляють) із психологічною установкою на певну діяльність, спосіб реагування, готовністю до поведінки тощо. Наявність установки особистості сприяє виникненню в неї емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів реальності (подобається — не подобається, важливо — не важливо тощо). У такий спосіб той чи інший об'єкт

(матеріальна річ, явище, риса характеру людини тощо) набувають у свідомості людини статусу цінності (меншої чи більшої вартості).

Таким чином, ціннісні орієнтації та особистісні цінності — це важливі елементи внутрішньої структури особистості, скріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань, які відокремлюють значиме, істотне для цієї особистості від несуттєвого. Тому у формуванні громадянської компетентності учнів ціннісний компонент набуває особливого значення.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ГРОМАДЯНСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Старєва А. М., канд. пед. наук

Актуальність проблеми компетентнісного підходу у викладанні дисциплін громадянського спрямування для студентів непедагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти визначається, *по-перше*, тенденціями соціально-економічного розвитку нашої країни й вимогами, що посилюються, до фахівця з боку громадянського суспільства та до системи вищої професійної освіти як найважливішого чинника економічного зростання, розвитку демократії й соціального життя суспільства; *по-друге*, необхідністю наукового обґрунтування методичної організації підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів у системі вищої професійної освіти.

Методологічний та теоретичний фундамент компетентнісного підходу в освіті міститься в працях О. Локшиної, В. Лугового, Л. Лук'янової, С. Максименка, О. Пометун, Г. Пустовіта, І. Родигіної, О. Савченко, О. Слюсаренко, Ж. Таланової та багатьох інших, що дає змогу різносторонньо підійти до визначення ролі компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті.

Перехід вищої школи на ступеневу систему та застосування компетентнісного підходу в освіті дає змогу розглядати громадянську освіту студентів закладів вищої освіти як необхідний компонент їхнього професійного навчання, неперервний процес засвоєння знань про побудову сучасного суспільства, його рух, можливості професійного впливу на сучасні процеси державотворення та розбудови демократії, власний професійний розвиток.

Викладання дисциплін громадянського спрямування у вищій школі формує компетенції майбутніх фахівців у сфері управлінської, виховної, просвітницької діяльності, активну життєву й професійну позицію. Сучасні умови розвитку виробництва висувають нові вимоги до підготовки менеджерів, маркетингологів, економістів, фахівців готельно-ресторанної сфери. Такі фахівці мають орієнтуватися в світових процесах глобалізації економіки та місці в них

України; знати систему соціально-політичного устрою суспільства; розумітися в тенденціях сталого розвитку країни, регіону; володіти ідеологією місцевого самоврядування та принципами демократичного спілкування.

Визначено, що навчання дисциплін громадянського спрямування («Українознавство», «Політологія», «Соціологія» та інших) у процесі застосування компетентнісного підходу набуває діяльнісного характеру, й формування громадянських компетенцій здійснюється за допомогою творчої, практичної діяльності студентів, зорієнтованої на майбутню професію.

Діяльність, спрямована на розвиток творчих здібностей студентів, їхньої громадянської освіти, досягнення ними високого рівня професійної підготовки та забезпечення якості навчання відповідно державних стандартів, сприяє реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті в сучасних умовах.

ТРАНСФОРМАТИВНЕ НАВЧАННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Гусак В. М.

В умовах освітньої реформи підготовка (перенавчання) педагогів стає найбільшим викликом для системи післядипломної освіти, ключове завдання якої полягає в зміні філософії професійної діяльності, що є запорукою виховання інноваційної особистості та розвитку держави.

Сьогодні актуалізується пошук альтернативних змістових джерел освіти дорослих. На основі праць дослідників, зокрема Дж. Мезіроу, поряд із андрагогікою та самостійним (самокерованим) навчанням виокремлюють трансформативне навчання, що може розглядатися як підвищення рівня усвідомлення контексту особистісних переконань і почуттів, як критика їх підстав, і зокрема їх передумов та оцінки альтернативних перспектив.

Зазначений феномен розкриває когнітивний процес, долучаючи комунікативний складник як дискурсивну та ментальні конструкції досвіду, внутрішні смисли змісту й рефлексію. Це, своєю чергою, дає змогу під час освітнього процесу в системі післядипломної освіти створювати умови для інтерпретації педагогом власного досвіду через проговорювання, осмислення та критичну рефлексію, що приводить до зміни його особистісної когнітивної та ціннісної структур. У процесі трансформативного навчання осмислення відбувається завдяки інтерпретації набутого досвіду з позицій нових перспектив.

Змінена світоглядна позиція підіймає педагога, який навчається, на новий рівень трансформативного розвитку, що відбувається в контексті його активної діяльності та умовно характеризується трьома циклами: відчуження власного досвіду відповідно до наявних стереотипів, реструктуризація реальності та визначення власного місця в ній; реінтеграція в суспільство з новим баченням навколишньої реальності.

Трансформативне навчання дає змогу спрямовувати педагога від однієї системи орієнтацій (застарілої), яка втратила релевантність у нових соціальних контекстах, до оновленої системи орієнтацій. Це уможливило звільнення його від різних стереотипів, упереджень, застарілих схем виконання професійних дій для сприйняття креативного мислення та пошуку нестандартних рішень у нестандартних ситуаціях.

Таким чином, трансформативне навчання є спрямованим на сприяння трансформації особистісних когнітивно-комунікативних, ціннісно-смыслових структур педагога з метою адаптації й самореалізації в сучасному суспільстві та є діяльністю осмислення його власного життєвого досвіду.

РЕЙТИНГ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗМАГАНЬ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Мастеркова Т. В.

Згідно Закону України «Про освіту» шкільні заклади мають стати інститутом розвитку обдарованості кожної особистості. Творчий потенціал особистості є історичним резервом, актуалізація якого дає змогу значно підвищити якість будь-яких суспільних реформ. Обдарованість є одним із основних чинників економічного розвитку України в умовах переходу її до нових відносин. Творчість й обдарованість є невіддільною частиною людської духовності, соціальним механізмом, який протидіє регресивним лініям розвитку суспільства.

Раннє виявлення, навчання й підтримка обдарованих і талановитих дітей є запорукою вдосконалення системи освіти, зокрема інтелектуального потенціалу нації. Цим зумовлено необхідність застосування моніторингових досліджень у цій сфері.

Моніторинг якості загальної середньої освіти — спеціальна система збору, оброблення, зберігання та розповсюдження інформації про стан загальної середньої освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх підставі динаміки й основних тенденцій її розвитку, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для ухвалення управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Для моніторингу якості результатів проведених олімпіадних змагань на регіональному рівні застосовують різні способи: порівняння рейтингів щодо результатів на III етапі окремих команд та на IV етапі окремих предметів; порівняння кількісних показників набраних балів щодо результатів окремих навчальних закладів та школярів; кваліметричне оцінювання якості виконання завдань під час III етапу (шкала кваліметрії містить чотири рівні: «високий» — 75% і більше; «достатній» — від 50 до 75%; «середній» — від 25 до 50%; «низький» — менше 25%).

Результати моніторингу свідчать, що основним завданням залишається організація постійної роботи з обдарованими учнями протягом навчального року. Також необхідно проаналізувати систему відбору учасників до III етапу олімпіад з огляду на те, що кожний п'ятий учасник показує низький рівень знань, набравши менше 25% можливих балів, і лише 36,8% виявляють високий і достатній рівень.

Таким чином, моніторингові дослідження містять інформацію щодо сутності якості освіти, форм вимірювання й оцінювання освіти як цілісної системи, що складається з педагогічного, психологічного, соціологічного компонентів.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Харченко Г. І.

Високих результатів у професійній діяльності може досягти той педагог, якому притаманні вміння зрозуміти своїх партнерів, спрямувати процес комунікації на вирішення педагогічних завдань. Професійні знання — не єдина умова досягнення успіху — від педагога вимагаються вміння здійснювати педагогічне спілкування, яке є складником педагогічної діяльності, а комунікативна компетентність, своєю чергою, складником професійної компетентності.

Рівень особистісного включення в процес спілкування відображає таке поняття як комунікативна компетентність. Під нею розуміють сукупність знань, умінь і навичок, що виявляються в комунікативних діях і забезпечують ефективність спілкування.

На характер і результат спілкування впливають особистісні якості суб'єктів, які об'єднують в одну групу — комунікативні якості. Серед них виокремлюють соціальні установки, емпатію, товариськість, атракцію, рефлексію. У різних людей рівень розвитку комунікативних якостей різний. Він залежить від їх суб'єктивної значимості для особистості, від життєвого досвіду та умов виховання, від спілкування з творами мистецтва.

Педагогічне спілкування, як підкреслює В. Кан-Калік, є колективною системою соціально-психологічної взаємодії. Виокремлюють такі лінії спілкування: спілкування педагога з окремими вихованцями; спілкування педагога через окремих вихованців з колективом; спілкування з колективом у цілому; спілкування педагога через колектив з окремими вихованцями. При цьому всі зазначені лінії спілкування перебувають у постійній взаємодії.

Комунікативна компетентність педагога передбачає широке коло вмінь, серед яких дослідники виокремлюють прості та складні комунікативні вміння.

До простих комунікативних умінь відносять уміння вербального та невербального спілкування; вміння соціальної перцепції; вміння здійснювати про-

гнозування реакції партнера по спілкуванню; вміння «подавати себе» в спілкуванні з аудиторією; вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

До складних комунікативних умінь належать такі як: уміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами; вміння організувати пристосування в спілкуванні; вміння здійснювати «комунікативну атаку»; вміння втримати й перехопити ініціативу в спілкуванні; вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Наявність у педагога зазначених комунікативних умінь свідчить про рівень його комунікативної компетентності.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Худобець О. А.

У проєкті нового Державного стандарту освіти зафіксовано вісім ключових компетентностей. Одна із них — громадянська компетентність, формування й розвиток якої готує учнів до ефективної та конструктивної участі в суспільному житті та демократичних процесах, в сім'ї та на роботі, до успішної взаємодії з іншими людьми, солідарності на основі рівності, поваги до прав і свобод людини, мирного співіснування та поцінювання соціокультурного різноманіття.

Освіта, орієнтована на формування громадянської компетентності, потребує нових підходів до організації навчання учнів. Освітній процес має спрямовуватись на формування демократичної культури в школі, створення безпечного середовища, що характеризується фізичною безпекою, атмосферою довіри і взаємоповаги, відсутністю насильства та дискримінації.

Становлення учнів як свідомих громадян потребує їхньої партнерської взаємодії в різних сферах діяльності школи з іншими учасниками освітнього процесу (вчителями, шкільною адміністрацією, батьками), а також із представниками місцевої влади.

В оновлені навчальні програми для 5–9 класів уведено наскрізні змістові лінії, що є засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів. Їх слід враховувати під час формування шкільного середовища та організації освітнього процесу.

Одна із чотирьох наскрізних змістових ліній — це громадянська відповідальність. Вона забезпечує розвиток соціальної та громадянської компетентності учнів, розкриваючи суть поняття «відповідальний громадянин» та визначаючи вектори його діяльності.

Метою вивчення цієї наскрізної змістової лінії є формування відповідального члена громади й суспільства, який розуміє принципи й механізми його функціонування та спроможний проявляти громадянську позицію й участь.

Реалізація зазначеної наскрізної змістової лінії в освітньому процесі сприяє формуванню випускника — відповідального громадянина, який поважає права і свободи людини, критично мислить, розуміє особисту відповідальність за долю держави й народу, розуміє важливість громадянської участі у вирішенні проблем місцевої громади, виявляє громадянську активність.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0118U003354

Роки виконання: 2018–2020

Науковий керівник: Т. Г. Назаренко, д-р пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання географії та економіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *проаналізовано* зміст навчальної програми з економіки для ліцею;
- *визначено та теоретично обґрунтовано* дидактичні умови навчання економіки та географії в гімназії та ліцеї;
- *охарактеризовано* значення компетентнісно орієнтованого підходу в освітньому процесі з економіки;
- *визначено*, що мета економічної освіти в ліцеї має багатокомпонентний характер і передбачає щодо учнів:
 - всебічний розвиток особистості;
 - створення навичок і накопичення досвіду самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
 - формування предметної економічної та ключових компетентностей, таких як підприємницька, цифрова та громадянська, що спрямовані на їхнє застосування в майбутньому професійному та побутовому житті;
 - розвиток критичного й творчого мислення та комплекс навчальних дій, якими мають оволодіти учні ліцею під час навчання економіки;
- *проведено* анкетування вчителів географії та економіки (в основному це один і той же вчитель) міста Києва та Закарпатської, Херсонської та Полтавської областей України щодо змістового наповнення підручників з економіки;
- *розроблено* матеріали до Концепції навчання економіки та зміст навчальних програм до курсів за вибором, які отримали Грифи МОН України.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ

Топузов О. М., д-р пед. наук

Компетентнісний підхід до формування змісту економічної освіти в ліцеї припускає посилення діяльнісно спрямованого навчання, що означає перетворення результатів не стільки в об'єктно-знання-центричні, скільки в практико-поведінкові форми через вирішення практичних задач, висловлювання конкретного бачення предмета чи процесу, аналізування співвідношення чи закономірностей тощо, саме це й покликані забезпечити курси за вибором різних форматів. Курси за вибором як диференційна та варіативна частина освіти потребують сучасних підходів до їх організації для забезпечення внутрішньої спеціалізації.

У ліцеї зміст навчального предмета «Економіка» представлений окремими спеціальними курсами, які враховують інтереси, здібності та життєві плани учнів з одного боку, і відповідають профілю ліцею з іншого, а також формують одну з ключових компетентностей — підприємницьку.

Основними завданнями курсів за вибором є забезпечення вивчення економіки й споріднених з нею предметів на профільному рівні. За їхньою допомогою відбувається трансформація наукових знань учнів у їхній практичний досвід (компетентність).

Практичні роботи, екскурсії, презентації, дослідження, моделюючи або ситуативні вправи є невіддільним складником занять. Робочі плани профільних предметів міститимуть багато курсів за вибором та факультативів. Тим самим забезпечуватиметься гнучка система профільного навчання, що надаватиме учням можливість обрати індивідуальну освітню програму.

Основна причина низької ефективності економічної освіти в учнів ліцею як основи формування підприємницької компетентності полягає в тому, що в цій методичній роботі відсутня системність.

Вчителі, що працюють в ліцеї не мають спеціальної науково-методичної підготовки в області економіки. Використовуються традиційні підходи, методи й засоби навчання та виховання без урахування специфіки самого навчального предмета «Економіка». Недостатня змістова база щодо курсів за вибором, які б могли посилювати знання учнів ліцею з економіки. Безліч наявної навчально-методичної літератури з економіки ще раз доводить відому істину, що велика кількість не завжди релевантна високої якості. Таким чином, в реаліях нової української школи та соціально-економічного розвитку країни питання формування підприємницької компетентності молодого покоління стають важливою стратегічною проблемою освітньої системи.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ В ЛІЦЕЇ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ КУРУ ЗА ВИБОРОМ «ПРИКЛАДНА ЕКОНОМІКА»

Назаренко Т. Г., д-р пед. наук

Загальноосвітня цінність навчальних курсів за вибором в ліцеї полягає у формуванні світоглядного розуміння тих суспільно-економічних процесів, що відбуваються в сучасному світі, у розвитку оціночних умінь щодо соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних подій у державах, регіонах і світі в цілому.

Професія економіста — одна з найпопулярніших серед молоді. Багато учнів обрали її вже для себе й роблять перші кроки на шляху до неї. У цьому їм допоможе шкільний курс за вибором «Прикладна економіка». Навчальний курс за вибором «Прикладна економіка» пропонується для вивчення в ліцеї й на розсуд вчителя може вивчатися протягом одного семестру, одного року або двох років і складається із 35 годин. Метою курсу є надання можливості учням ліцею вивчати фундаментальні концепції економіки, ознайомлюватися з системою вільного підприємництва та сформувати економічні та підприємницькі компетентності. Завданнями курсу є такі: сформувати економічну, правову та етичну культуру в учнів; охарактеризувати роль ринку та економічних стимулів в економічних системах різних країн; допомогти учням вільно визначатися в сучасних економічних відносинах; сформувати в учнів уявлення про основні риси системи вільного підприємництва, приділяючи особливу увагу приватній власності, системі вільного ціноутворення та конкуренції; розглянути чинники, що впливають на ухвалення рішень у бізнесі; пояснювати учням важливість дотримання певних моральних принципів власниками, керівниками, виробниками та споживачами; надавати учням практичні поради щодо їх особистого споживання, заощадження, інвестування, страхування тощо; допомогти учням у виборі майбутньої професії.

Однією з основних особливостей програми є подання економічної теорії в контексті, наближеному до реалій сьогодення. Результатом успішного засвоєння курсу стануть набуті учнями економічна та підприємницька компетентності, а також навички, що застосовуватимуться ними в подальшому не лише професійному, а й у побутовому житті.

В умовах ринкової економіки дуже важливо точно знати економічну суть і зміст її категорій. Щоб відбулися кардинальні зміни в економіці України, необхідно підготувати нових висококваліфікованих фахівців, глибоко й всебічно

освічених, здатних адаптуватися до нових умов та активно включитися в соціально-економічні перетворення суспільства.

Реалізація поставлених завдань і мети навчальної програми до курсу за вибором «Прикладна економіка» в ліцеї здійснюватиметься таким чином: інтеграція економіки з математикою або технологією, де економічні знання будуть мати практичне застосування; в межах предметних модулів позаурочної й позакласної завантаженості учнів ліцею; в межах позакласної діяльності (екскурсії на підприємство, створення бізнес-плану тощо).

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «ЕКОНОМІКА ВИКОРИСТАННЯ ВОДНИХ РЕСУРСІВ» У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Яценко В. С., канд. пед. наук

На пошуково-моделювальному етапі НДР з теми «Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання економіки та географічних курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї» важливими стали перевірка структури та добір змісту курсу за вибором «Економіка використання водних ресурсів» (10 клас). Вирішено низку завдань: по-перше, розроблено та подано матеріали до Концепції економічної освіти, яку розробляє колектив відділу навчання географії й економіки. Зокрема, передбачено підвищення якості викладання зазначеного курсу шляхом розроблення навчальної програми та посібника до неї. У навчальній програмі передбачено розвиток практики формування навичок, цінностей і знань, які дадуть можливість учням ухвалювати обґрунтовані рішення та розв'язувати економічні проблеми, пов'язані з водними ресурсами країни. По-друге, це активна популяризація економічних знань у ліцеї та впродовж всього життя. У розробках загальноосвітніх планів і програм з економіки використання водних ресурсів слід використовувати між секторальні підходи, які об'єднують освіту, науку й технологію, сім'ї, економічний розвиток тощо. Наприклад, на базі Київського ліцею «ЕКО» № 198 15.03.2018 р. відбувся методичний семінар, де було презентовано для вчителів географії, економіки й викладачів НПУ ім. М. П. Драгоманова методику дослідження стану водойм та встановлення причин змін водних екосистем під впливом людини. Окремі питання виконання на цьому етапі дослідження висвітлено на Всеукраїнських круглих столах у 2018 р. у місті Полтава (присвячений формуванню наукової картини світу), та місті Києві (присвячений набуттю соціальних і громадянських навичок), і на I Обласній науково-практичній інтернет-конференції у місті Суми, де було висвітлено питання реалізації компетентісного підходу на практиці. Відділ

підтримав вже традиційну учнівську краєзнавчу конференцію, яка відбулася на базі бібліотеки ім. Н. Рибака для юнацтва Святошинського району тощо.

В експериментальних навчальних закладах — КГСМ № 1 та Бучанський НВК вивчався стан допрофільного навчання природничо-математичного напрямку, до якого було залучено 278 учнів (23%) від загальної кількості. У виконанні завдань взяли участь 169 учнів закладів загальної середньої освіти (18%). За підсумками тестування переважна більшість учнів (72%) продемонструвала результати достатнього та високого рівнів навчальних досягнень, що майже лишилося без змін у порівнянні з результатами I семестру. Виявлено такі проблемні питання природничої освіти підготовки учнів: недостатньо повно і логічно розкривають та обґрунтовують свої думки, не роблять висновки на основі вивчених закономірностей і понять про властивості природи. У перспективі впровадження курсу «Економіка використання водних ресурсів» слід приділити увагу питанням методики формування навчальної компетентності учнів, наукового світогляду, критично мислення, тощо.

РОЛЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

Ковчин Н. А., канд. пед. наук

Завдання навчання економіки — це формування й використання економічних знань для становлення творчої особистості. Досвід розвинутих країн свідчить: економічна освіта допомагає молоді забезпечити виконання основних громадських функцій (працівник, споживач, інвестор, платник податків). Економічна освіта — це комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особистості, так і суспільства загалом, її головною парадигмою є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою. Завданнями економічної освіти є: створення умов для самореалізації особистості як економічно активного члена суспільства, здатного свідомо долучатися до економічного життя країни; формування свідомості на основі системного економічного мислення, що створює для них можливості опановувати знання, вміння та навички економічної діяльності. Економічна освіта важлива для учня не лише з інформативного боку. Вона дає основу для розуміння ролі й прав людини в суспільстві, виховує раціональні ціннісні норми. Економічні знання цілеспрямовано впливають і на особистісний розвиток учнів через аналіз економічних проблем, їх практичного вирішення, використання новітніх інформаційних технологій, різноманітних тренінгів, командних ігор тощо. Завдання економічної освіти — дати не лише якісну освіту, але й передбачити:

- освоєння учнями вмінь економічної діяльності, тобто діяльності в ситуації вибору, основ знань про сучасну економіку, принципи й закономірності її функціонування й розвитку;
- осмислення свого індивідуального економічного потенціалу;
- прагнення до цивілізованого підприємництва, полегшення вирішення проблеми зайнятості, їх адаптації до ринку.

Суть економічного навчання й виховання полягає в надбанні не лише знань, а й навичок економічного мислення, виробленні самодисципліни, усвідомленні необхідності самоорганізації, у розвитку здатності самовираження особистості, прагненні до раціоналізму в роботі, винахідливості, вибору оптимального варіанта у вирішенні економічних завдань. Економічна освіта — необхідна умова формування соціальних компетенцій, озброєння учнів, зокрема, гімназії та ліцею навичками адаптації до соціальних змін. Одним зі шляхів підвищення ефективності економічної освіти є формування економічного мислення як засобу соціалізації особистості учнів. Економічне мислення — уміння ухвалювати раціональні економічні рішення, що передбачає вміння визначати мету своїх дій, вибирати й оцінювати результат свого вибору. Гімназія та ліцей, розвиваючи економічне мислення учнів, сприяють їх соціалізації. Формуючи економічний спосіб мислення окремого учня, його економічну культуру, школа створює фундамент добробуту суспільства в цілому.

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКА «ЕКОНОМІКА» ДЛЯ ЛІЦЕЮ

Надтока В. О., канд. пед. наук

Економічний складник присутній у всіх сферах людської діяльності. Наприклад, закон попиту та пропозиції можна спостерігати практично повсюдно й завжди: він говорить, що, за інших рівних умов, за умови зростання ціни на товари чи послуги знижується попит та зростає пропозиція, а за умови зниження ціни — навпаки. «Сучасні підходи до освіти пов'язані з проблемами її глобалізації тому, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як «вибір», «конкуренція», «стандарт» і «свобода». Відтак, у світі освіта стає все більш глобалізованою системою, де багато процесів стосуються практично всіх країн, а реформування та модернізацію освітніх систем спрямовано на забезпечення їх конкурентоздатності на глобальному рівні.

Прихильники компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів розглядають освітній процес як формування якостей особистості в індивідуально орієнтованій манері. Тобто особисті якості (знання, уміння, навички, досвід певної діяльності, ціннісне ставлення, мотивація) кожного здобувача освіти розглядаються як окрема індивідуалізована модель, що потребує різних умов

формування. Разом з іншими ключовими компетентностями в оновленому законі «Про освіту» виділено предметно-орієнтовану підприємницьку компетентність та фінансову грамотність.

Індивідуалізованість процесу формування компетентностей у здобувачів освіти виявляється в доборі навчальних методів та засобів, що використовуються під час освітнього процесу. А на сьогодні підручник — це особлива дидактична система, яка не лише розкриває зміст навчання, але і є специфічною моделлю процесу навчання. З одного боку, він є джерелом знань, носієм змісту навчання, а з іншого він є засобом навчання.

Щоб виокремити ключові аспекти та особливості суспільного запиту до підручника економіки профільного рівня, потрібно визначити вимоги до структури підручника основних категорій суспільства, що дотичні до нього. Отже, щоб реалізувати компетентнісний та особистісно-зорієнтований підхід в підручнику з економіки профільного рівня потрібно проводити моніторинг щодо важливих аспектів підручника в представників підприємницького та фінансового сектору, відповідних здобувачів освіти та вчителів, визначивши суспільний запит. У цьому напрямку створення підручника з економіки профільного рівня виникають два послідовних питання, що потребують відповіді для повноцінного розгляду цієї тематики. По-перше, які питання потрібно задати, щоб визначити соціальний запит? По-друге, як ефективно провести зріз поглядів представників підприємництва та фінансового ринку?

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ»

Барадія Н. Г., канд. пед. наук

Зазначений курс розрахований на всю освітню вертикаль, починаючи з початкової ланки, має повне навчально-методичне забезпечення й забезпечує реалізацію наскрізної змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність». Саме ця лінія відбиває одну з провідних соціально й особистісно значущих ідей, що послідовно розкривається в навчанні та вихованні здобувачів освіти, є засобом інтеграції навчального змісту, корелюється з ключовими компетентностями, опанування яких забезпечує формування ціннісних і світоглядних орієнтацій здобувача освіти, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях.

Програми та навчально-методичне забезпечення курсу «Фінансова грамотність» можна використовувати як для варіативного складника навчальних планів, так і під час проведення факультативних занять та гурткової роботи. Курси за вибором можуть викладатися як реалізація варіативного компонента змісту освіти для забезпечення пізнавальних й освітніх потреб здобувачів освіти

та використовуватись незалежно від обраного профілю навчання. Тим самим забезпечується гнучка система профільного навчання, яка надає здобувачам освіти можливість обрати індивідуальну освітню програму.

Навчальна стратегія курсу може реалізовуватися через дистанційну (або очно-дистанційну) форму навчання шляхом проведення Інтернет-консультацій та виконання індивідуальних практичних завдань; самостійного вивчення слухачами навчального матеріалу, рекомендованого викладачами спецкурсу. Для презентації конспектів уроків необхідно використати панорамний урок — своєрідний панорамний огляд системи уроків курсу.

Важливу роль у підвищенні фахової обізнаності відіграють хмарні технології. Основні компанії — Google, Microsoft, IBM — удосконалюють хмарні технології для їх впровадження в освітній процес. Сучасні веб-сервіси в хмарі є важливою системою, завдяки якій створюються певні навчальні середовища для підвищення кваліфікації вчителів та розвитку їх професіоналізму та можливість залучити до освітнього процесу здобувачів освіти та їх батьків через використання досягнень Інтернет-технологій, електронних додатків для освіти.

Важливим складником навчання здобувача освіти основам фінансової грамотності є участь у проектній та дослідницькій роботі. Саме цей складник навчання дає змогу забезпечити діяльнісний підхід у навчанні, формування базових економічних і фінансових компетенцій.

Варто зазначити щороку Проектом готується звіт про результати проведення підсумкової контрольної діагностики рівня фінансової грамотності здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, залучених до дослідно-експериментальної роботи в країні. За результатами вступної та заключної перевірки на першому етапі експерименту рівень знань зріс на 20%.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ

Криловець М. Г., д-р пед. наук

Зміни, що відбуваються в житті нашого суспільства, зачепили й освіту. Іде інтенсивний пошук нових шляхів організації навчально-виховного процесу в школі. І в першу чергу це стосується виховання — однієї з основних функцій школи на сучасному етапі.

Мета шкільної реформи — забезпечити перехід від школи лише засвоєння знань до школи життя, школи активної соціальної дії. Її можна досягти не стільки шляхом подальшого вдосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання, скільки корінною зміною самої шкільної технології.

Основною позицією сучасної школи має бути нерозривна єдність освіти й виховання. Кожний урок має одночасно навчати й виховувати.

Економізація освіти пов'язана з усвідомленням учнями в межах базової освіти основних рис сучасної економіки, напрямів її структурної перебудови та шляхів подолання кризи й утвердження економічної незалежності.

На якій би ділянці не працював випускник сучасної школи, йому потрібні навички економічного аналізу, уміння правильно оцінювати ефективність своєї праці, господарське ставлення до свого підприємства чи установи. Економічне виховання передбачає формування й розвиток в учнів діловитості, практичності, почуття особистої відповідальності за доручену справу, тобто економічної культури.

Культура — це специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної й духовної праці, у системі соціальних норм й укладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою й до самих себе. Будучи універсальною властивістю людської діяльності, культура вбирає в себе всі позитивні надбання суспільної практики.

Зміст, форми й методи організації виховної роботи не можуть бути однаковими на всіх вікових ступенях розвитку учнів. Вони зазвичай змінюються в міру розвитку учнів, в залежності від їх вікових особливостей, розвиваються поступово й почуття учнів, формується їх свідомість, інтереси, нахили, характер, мотиви поведінки. Знаючи все це, можна забезпечити індивідуальний підхід до них. Індивідуальний підхід у вихованні — це не пасивне пристосування до особливостей учня, це активні пошуки ефективних шляхів виховного впливу на кожного учня з урахуванням його психічного розвитку, його особистого досвіду.

Складність та багатогранність процесу економічного виховання потребує використання різноманітних методів і прийомів. Теоретичні заняття доцільно чергувати з діловими іграми, диспутами, конференціями. Частіше за все у виховній практиці різні методи використовуються комплексно, у взаємозв'язку, а не ізольовано один від одного.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Нехочияж О. С., канд. пед. наук

Навчальний предмет «Економіка» в сучасних закладах загальної середньої освіти вимагає від вчителя вибору оптимальних методів формування теоретичних знань, у результаті отримання яких учні ліцею дістануть економічну компетентність, у складі якої міститься підприємницька, що є в переліку ключових компетентностей Нової української школи.

Напрями розвитку освіти в Україні, визначені державним документом «Національна доктрина розвитку освіти України» та зорієнтовані на сформування в громадській думці повноцінної пріоритетності сфери освіти як невідмінної умови національного розвитку й національної безпеки, на поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Необхідність підвищення рівня економічної освіти в Україні потребує розвитку стратегії й тактики викладання економічних дисциплін на засадах національної концепції економічної освіти.

Останнім часом створюються нові концепції, стандарти, програми, підручники в яких відбивається не лише зміст, але й вимоги до результатів навчання. У цих умовах ускладнюється соціально-професійне призначення вчителя. Гостро постає питання його методичної майстерності, здатність творчо підходити до організації освітнього процесу з економіки, здійснювати перехід від освіти пам'яті до освіти мислення й діяльності. У методиці навчання економіки накопичилось достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них проблема оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу.

Засадничою ціллю економічної освіти науковці вважають формування економічного мислення, а його наслідком — економічно обґрунтовану діяльність. Вчитель економіки на уроках в ліцеї використовує методичні прийоми, для того, щоб передати учням знання, навички та певний досвід у сфері етики і моральних норм підприємницької діяльності, комерційного права, фінансової грамотності, родинної бухгалтерії тощо, що дуже важливо для створення цивілізованого ринкового середовища в Україні.

У методиці економіки накопичено значний досвід застосування різноманітних методів і технологій навчання. Нами аналізувались роботи таких вчених: О. І. Вишневського, М. В. Вачевського, П. В. Вербицької, А. В. Вихруща, В. І. Жигіря, В. Г. Кременя, В. В. Кулішова, О. С. Падалки, Н. М. Примаченко, О. Т. Шпака.

Останні публікації у фаховій літературі свідчать про те, що їх впровадження в освітній процес є досить ефективним.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

Покась Л. А., канд. пед. наук

У науковому дослідженні обґрунтовано актуальність теми, яку закладено в Концепції нової української школи (2016), новому Законі «Про освіту» (2017). Державні документи спрямовують освітній процес на компетентнісний, осо-

бистісно орієнтований, діяльнісний підходи, переорієнтовують навчання із засвоєння на формування вмінь використовувати здобуте.

Освітня реформа задає тон пошуку педагогічних ідей, які б були узгоджені з оновленим змістом освіти та сучасними потребами.

Визначено, що ефективним механізмом запровадження інновацій є педагогічні технології навчання, які допоможуть сформувати в учнів гімназії та ліцею особистісні характеристики компетентного фахівця.

Охарактеризовано сучасний стан практики використання педагогічних технологій в освітньому процесі базових закладів загальної середньої освіти (гімназії та ліцеї) і відмічене несистематичне, епізодичне використання інновацій учителями. Проте виникає питання щодо готовності майбутнього вчителя до організації навчання по-новому.

Обґрунтовано дефініції «педагогічні технології навчання», «готовність».

Педагогічні технології навчання розглядаємо як форму організації цілісного освітнього процесу.

Готовність у нашому дослідженні ми розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок організації освітнього процесу з економіки та географії економічного спрямування в гімназії та ліцеї з використанням педагогічних технологій навчання.

Розроблено критерії сформованої готовності майбутніх учителів географії до впровадження та застосування педагогічних технологій в освітній процес профільних класів: уміння організовувати навчання в групах, уміння інтегрувати суміжні навчальні теми шкільних предметів, винахідливість, володіння технікою застосування педагогічних технологій.

Проведено діагностичний зріз знань майбутніх учителів з метою виявлення їх готовності до впровадження й використання педагогічних технологій навчання, проте дослідно-експериментальне навчання з теми дослідження триває.

ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В ГІМНАЗІЇ/ЛІЦЕЇ

Гончарова Н. О., канд. пед. наук

Епоху, в яку ми живемо й навчаємо наших дітей, можна сміливо назвати четвертою індустріальною революцією, епохою надстрімкого розвитку цифрових технологій, що мають величезний вплив на всі сфери нашого життя.

Діти, яких ми готуємо до майбутнього, сучасне покоління «Z» значно відрізняються від попередніх поколінь. Це діти, які народжені в цифрову епоху й не уявляють своє життя без різноманітних гаджетів та Інтернету. Діти, які не ставлять зайвих запитань, а «гуглять», не запитують дорогу, а шукають її за допомогою навігатора, роблять покупки в Інтернеті, в них швидке світо-

сприйняття й вони здатні аналізувати величезні обсяги інформації вже з дитинства.

Одним з інноваційних напрямів в освіті є STEM-освіта, яка передбачає об'єднання природничих наук (Science), інженерії (Engineering), математики (Mathematics), використання нових технологій (Technology) та є спрямованою на розвиток основних компетентностей нової української школи; підготовку майбутніх фахівців у галузі високих технологій на стику з природничими науками, а також програмістів, IT-фахівців, інженерів, фахівців біо- та нано-технологій.

Географія та економіка, як шкільні предмети, настільки універсальні, що можуть інтегруватися з будь-яким предметом. Зважаючи на те, що провідним принципом STEM-освіти є інтеграція знань, кооперація вмінь, залучення великої кількості ресурсів, доцільним буде використання STEM-технологій.

Немає однозначного визначення поняття «STEM-технології». Ми будемо розглядати їх як такі, що створюють для учнів за допомогою сучасних технологій відповідне середовище навчання, в якому діти займаються науково-дослідною, проектною діяльністю, винахідництвом, не бояться робити помилки, працюють в команді, увалюють швидкі рішення.

Гейміфіковані платформи виступають не лише ігровим середовищем, а й віртуальною зоною, де можна ознайомитися з певною професією, спробувати себе в ролі інженера, поставити запитання фахівцям у сфері STEM й отримати відповіді. Сьогодні можна зробити уявну операцію за допомогою окулярів віртуальної реальності, не завдаючи шкоди пацієнту, чи за допомогою технологій доповненої реальності розкласти людину на частини, зазирнути в її серце чи мозок.

Вчителі-новатори під час проведення уроків, навчальних екскурсій, інтерактивних розповідей використовують QR-коди для кодування навчальної інформації (відео з YouTube, завдання, опис, локація на Google картах, профіль у соціальній мережі, номер телефону, підказка тощо).

Отже, підсумуємо, що освітні сайти, віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери, інтерактивні музеї роблять уроки географії та економіки цікавими та творчими, а проведення експериментів доступними.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «STORYTELLING» В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ

Часнікова О. В., канд. пед. наук

На сьогодні актуальною є потреба забезпечення діяльнісного підходу до навчання предмета на основі включення засвоєних знань і вмінь у контекст розв'язання навчальних ситуативних завдань. Зазначене стосується й еконо-

мічної освіти школярів, адже відносно традиційного змісту шкільної освіти, освіта економічна перебуває в українській школі на етапі становлення змісту й активного розвитку як наскрізної освітньої лінії, що зумовлює потребу створення навчальних посібників (підручників, зошитів), розроблення ефективного методичного арсеналу вчителя, зокрема технологій навчання економічних знань і формування вмінь та життєвих навичок.

Будучи інноваційною за багатьма ознаками, економічна освіта школярів зумовлює її впровадження в сучасному й цікавому для учнів, навіть неординарному, вигляді. Залучення у вітчизняну школу зарубіжного досвіду економічної освіти молоді сприяло блискавичному поширенню в середовищі педагогів такої технології, як *storytelling*.

Досліджувана освітня технологія ґрунтується на засадах психології, педагогіки, дидактики, аксіології, риторики, стилістики, власне економічних знань і дає можливість у процесі навчання розвивати в учнів, крім економічного мислення, ще й образне мовлення й акторство, уміння утримувати увагу однокласників, дискутувати. Очевидно, саме така результативність і є освітнім ресурсом сторітеллінгу, що зумовлює його активне впровадження педагогами. Безсумнівно, що цікава історія, розказана однокласником чи вчителем про щось важливе й несподіване, привертає увагу учнів, легко запам'ятовується.

Ми виходимо з того, що сторітеллінг забезпечує ефективне моделювання уроку, дає змогу персоніфікувати освітньо-навчальні завдання і вправи, продуктивно доповнює комплекс традиційних й інноваційних технологій сучасної школи, проте не є універсальною технологією в аспекті економічної освіти старшокласників. Пропонуємо інтегрувати сторітеллінг з уже апробованими інтерактивними педагогічними технологіями економічної освіти старшокласників, які ґрунтуються на особистісно зорієнтованому підході, а саме: проектною технологією, технологією навчання в співпраці та взаємодії, технологією колективного навчання, технологією «Портфолію учня» тощо. Інтеграція сторітеллінгу в комплекс шкільних освітніх технологій відповідатиме умовам класно-урочної системи реальної школи, сприятиме особистісному розвитку учнів у процесі навчання, формуванню в них економічного мислення й навичок економічно компетентного громадянина.

Забезпечуючи економічну освіту в українській школі, на наше переконання, про це важливо розказувати учням будь-яких класів. На перспективу визначаємо актуальність розроблення цифрового контенту сторітеллінгу в економічній освіті школярів.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0118U003366

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, канд. пед. наук,
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

➤ **здійснено** аналіз стану розробленості проблеми та практичного втілення методики навчання фізики в гімназії;

➤ **з'ясовано, що:** основними тенденціями формування та реалізації змісту навчання фізики в гімназії є реалізація принципів логічної завершеності, стандартизації, диференціації та інтеграції, посилення компетентісної спрямованості, акцентування уваги на формуванні ключових компетенцій учнів засобами базового курсу фізики; потребують перегляду в освітньому процесі гімназії дидактичні функції навчального фізичного експерименту; найменш розробленими є питання методики виявлення результатів навчання учнів з фізики, які відповідають рівням сформованості предметної компетентності; основними труднощами, які виникають у практиці реалізації змісту базового курсу фізики на засадах компетентісного підходу є добір відповідних методів і форм навчання, розроблення та використання компетентісно-орієнтованих завдань; одним із визначальних чинників у забезпеченні реалізації нового змісту базового курсу фізики на компетентісних засадах є підготовка вчителя фізики, з відповідними ціннісними орієнтаціями та мисленням, спроможного ініціативно запроваджувати авторські дидактичні системи, який сам володіє компетентностями, формування яких має забезпечувати в учнів.

➤ **визначено:** компоненти ключових компетенцій, що формуються засобами навчання базового курсу фізики;

➤ **обґрунтовано:** концептуальний підхід, згідно з яким методична система реалізації змісту базового курсу має спрямовуватися на досягнення учнями навчальних результатів, що базуються на компетенціях, а не орієнтуються на освітні цілі; дидактичні засади оцінювання навчальних результатів учнів гімназії з фізики в умовах компетентісного навчання, навчального фізичного експерименту та розв'язування фізичних задач як засобів формування й розвитку предметної й ключових компетенцій; дидактичні умови та засоби реалізації компетентісно орієнтованого навчання механічних, теплових, електричних, магнітних, світлових, хвильових явищ, атома та атомного ядра, а та-

кож астрономічної компоненти освітньої галузі «Природознавство» на рівні базової середньої освіти; дидактичні функції сучасного підручника фізики як складника методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії; структуру та складники методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії, функціональною основою якої є динамічне поєднання цільового, критеріального, змістового, процесуального та результативного складників, а системотвірним чинником можуть стати наскрізні змістові лінії, які забезпечують цілісність системи та її спрямованість на розвиток ключових компетенцій;

► **схарактеризовано** критерії й методику діагностування предметної компетентності з фізики учнів гімназії;

► **розроблено** анкетні матеріали щодо вивчення стану досліджуваної проблеми в педагогічній практиці.

► **проведено** діагностику рівня сформованості предметної компетентності з фізики учнів гімназії (констатувальний етап педагогічного експерименту).

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ Й ЗАРУБІЖНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Непорожня Л. В., канд. пед. наук

У зарубіжній педагогіці останніх років спостерігається кілька панівних тенденцій у системному оновленні змісту природничої освіти, яка модернізується як структурно, так і змістовно. На думку більшості міжнародних експертів необхідно розробляти такі підходи до методики навчання природничих наук, які б забезпечували формування в молодого покоління вмінь, необхідних для сучасного життя: турбуватись про себе та інших зараз і в майбутньому; дбати про фізичне й ментальне здоров'я та благополуччя; доглядати за місцем проживання й довкіллям; володіти практичними вміннями з догляду. Пріоритетним завданням навчання в галузі природничих наук є розвиток у здобувачів освіти умінь розв'язувати проблеми за формулою: виокремити проблему — знайти шляхи для її розв'язання — розробити план розв'язання проблеми — реалізувати його — оцінити досягнуті результати. Крім того, значна увага надається розвитку ключових компетенцій, частина з яких є надпредметними: вміння вчитись, ІКТ-компетентність, підприємливість, громадянська компетентність тощо.

Провідною думкою українських дослідників є необхідність зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у бік вироблення й розвитку умінь діяти, застосовувати досвід у практичних ситуаціях.

Відповідно до сучасних запитів суспільства, основна мета навчання фізики в основній школі полягає у формуванні таких компонентів предметної компетентності: фізичні знання, науковий світогляд, оригінальний та критичний стиль мислення, експериментальні вміння й дослідницькі навички, творчі здібності, уміння самостійно навчатися та контролювати свою діяльність; залучення емоції в процес діяльності; адаптивність, самостійність, самоконтроль; готовність та здатність розв'язувати складні завдання тощо.

З цього випливає, що сучасні методики навчання мають сприяти формуванню в учнів здатності розрізняти фізичні об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати й пояснювати причини й наслідки фізичних явищ та процесів; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь у колективних справах; вирішувати навчальні завдання; оцінювати наслідки дій та різних моделей поведінки; користуватися необхідним обладнанням тощо; формувати предметну компетентність як цілісну якість, оскільки, ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Важливим завданням сучасних методик навчання фізики є спрямування на вирішення проблеми інтеграції фізики й інших навчальних дисциплін, закладання підґрунтя для формування мети дисциплінарного рівня освітніх результатів.

СКЛАДНИКИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Головко М. В., канд. пед. наук

Процес формування базового курсу фізики відбиває особливості трансформаційних процесів у вітчизняній середній освіті. Основними етапами цього процесу є оновлення змістових ліній фізичної компоненти освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти (2011 р.); створення логічно завершеного базового курсу як складника двоконцунтричного курсу фізики гімназії й ліцею (2012 р.), розвантаження та удосконалення змісту навчання фізики на базовому рівні (2015 р.) та його якісне оновлення відповідно до тенденцій розбудови сучасної системи загальної середньої освіти в Україні (2017 р.). Базовий курс фізики є одним із засобів формування ключових компетентностей. З цією метою в змісті виокремлено такі наскрізні лінії: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність». Вони відповідають ключовим компетентностям, що характеризують сформованість у випускників ціннісних і світоглядних орієнтацій, необхідних для ефективного вирішення практичних ситуацій та успішної життєвої траєкторії.

Оновлена програма акцентує увагу на очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності здобувача базової освіти. Їх структуровано за знанням, діяльним і ціннісним складниками компетентності. В умовах, коли змістові лінії освітнього стандарту втрачають своє системотвірне значення, виникає необхідність переорієнтації процесу засвоєння змісту із реалізації цільових настанов на формування компетентностей.

Відповідно актуалізуються питання розроблення та вдосконалення його дидактичного забезпечення та створення методичних систем компетентнісно орієнтованого навчання фізики, системотвірним чинником яких стануть очікувані результати навчання. А також вимірників освітніх результатів, методик формувального оцінювання, методики й техніки навчального фізичного експерименту на засадах компетентного підходу.

Функціональною основою такої методичної системи є динамічне поєднання цільового, критеріального, змістового, процесуального та результативного складників. Цільовий складник реалізує цільові настанови, визначені метою загальної середньої освіти, освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти, та освітнього процесу з фізики в гімназії. Критеріальний складник відображає вимоги освітнього стандарту, конкретизовані в освітніх результатах навчальної програми базового курсу фізики. Змістовий складник репрезентує змістові лінії освітнього стандарту. Процесуальний складник реалізує використання технологій, методів, форм та засобів компетентнісно орієнтованого навчання, що забезпечують суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників освітнього процесу з фізики. Результативний складник представляє освітні результати учнів у проекції на компетентності як вияв застосування набутого пізнавального досвіду в конкретних життєвих ситуаціях.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ З ФІЗИКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Засєкін Д. О., канд.пед.наук

Провідним в українській освіті визначено компетентнісний підхід, що означає спрямування освітнього процесу на формування ключових та предметних компетентностей учнів. Основною метою освітньої галузі «Природознавство» є формування ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій. Опанування цією компетентністю передбачає формування наукових знань, умінь, навичок і способів мислення, спрямованих на пояснення природних явищ, технічних артефактів і технологій, а також щодо їхніх наслідків для суспільства; уміння застосовувати процедури й стратегії, що використовують у всіх формах наукового дослідження, способи обґрунтування й забез-

печення надійності наукових ідей; розвиток мислення й аналітичних навичок; участь у дискусіях і вирішенні проблем, пов'язаних з наукою й технологіями, готовність оцінювати новації в природничих науках, техніці й технологіях.

Формування компетентностей є довготривалим і динамічним процесом, адже компетентність — це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Оцінюванню в освітньому процесі підлягають результати навчання, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти, та які особа здатна продемонструвати після завершення навчання або в його процесі.

Критерії, правила й процедури оцінювання є складником системи забезпечення якості освіти в закладах освіти (внутрішньої системи забезпечення якості освіти) і належить до компетенції вчителя. У будь-якому випадку опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти є складником освітньої програми закладу освіти, розробленої на основі типової, або власної, затвердженої в установленому порядку.

Внутрішнє оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти здійснюється на суб'єкт-суб'єктних засадах, що передбачає встановлення рівня досягнених й очікуваних результатів навчання, визначених навчальною програмою та систематичне відстеження індивідуального розвитку учнів у процесі навчання. Розрізняють поточне й підсумкове оцінювання. Поточне оцінювання є формувальним і здійснюється в процесі поурочного опрацювання тем, визначених навчальною програмою з фізики. Підсумкове оцінювання є тематичним та загальним (семестровим, річним). Тематичне оцінювання є кількісним результатом вивчення теми (розділу), середнім балом, виведеним із поточних оцінок та оцінок за практичні й контрольні роботи (усні заліки, письмові роботи), навчальні проекти, кількість і необхідність яких визначає вчитель. Семестрове оцінювання здійснюють за результатами тематичного, а річне — на основі семестрового.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ УЧНЯМИ ГІМНАЗІЇ

Мельник Ю. С., канд. пед. наук

У процесі теоретико-аналітичного етапу науково-дослідної роботи на основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано, що розв'язування фізичних задач учнями гімназії сприяє засвоєнню інформації, розумінню цілісності наукової картини світу, готовності до використання здобутих знань під час розкриття сутності різноманітних явищ, виявленню ставлення до ролі фізичних знань у житті людини, формуванню предметної та ключових компетентностей.

Встановлено, що в навчальній діяльності учнів гімназії задачі використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки й контролю теоретичних знань, засіб набуття практичних умінь. У процесі їх розв'язування виховується інтерес до навчання, формуються вміння аналізувати природні явища й процеси, розширюються й поглиблюються знання, здійснюється ознайомлення із новими досягненнями науки й техніки, розвиваються основні компоненти предметної й ключових компетентностей тощо.

Виявлено, що значна частина учнів має певні складнощі під час розв'язування задач, тому що не володіє відповідними практичними вміннями й навичками. Успішне їх розв'язування потребує як конкретних, так і узагальнених знань, основу яких становлять фундаментальні поняття методологічного характеру — фізичні «*явище*», «*закон*», «*система*», «*модель*», «*величина*», «*взаємодія*», «*ідеальні об'єкти й процеси*», «*стан фізичної системи*» тощо.

Не усвідомлюючи загального алгоритму розв'язку, кожну наступну однотипну задачу гімназист розглядає як нову. Тому важливо не стільки розв'язати значну кількість задач, скільки сформувати відповідні узагальнені способи дій. Один із суттєвих напрямів підвищення ефективності розв'язування фізичних задач учнями гімназії полягає в удосконаленні організації навчальної діяльності, добору й складанню системи задач, спрямованої на розвиток предметної й ключових компетентностей.

Аналіз змісту й структури збірників задач з фізики, розроблених різними колективами авторів, свідчить, що вони будуються переважно на основі випадкового добору завдань як за змістом, так і за формою. Тому учням потрібно надати інструмент у вигляді масиву практико орієнтованих завдань, що сприяло б їх якісній професійній підготовці та розвитку компетентностей.

Отже, розв'язування фізичних задач сприяє розвитку наукового світогляду й мислення, формуванню ключових компетентностей учнів гімназії — інтегративної якості особистості, психологічної готовності впевнено, самостійно й відповідально застосовувати засвоєні теоретичні знання на практиці.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ В ОСВІТЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ (ОСНОВНІЙ ШКОЛІ)

Ciniy B. B.

У світовій практиці використання комп'ютерних вимірювальних систем є звичайним явищем ще з минулого століття. Апаратно-програмні комплекси, що використовуються в закладах загальної середньої освіти, містять вимірю-

вальный блок, який підключено до комп'ютера, на якому встановлено програмне забезпечення для аналізу результатів експерименту.

Традиційно у процесі вивчення теми «Фізика як природнича наука. Пізнання природи» здобувачі освіти набувають знань про невизначеність (похибку) вимірювань використовуючи аналогові прилади. Навчаються визначати ціну поділки шкали аналогового приладу, але в сучасному побуті й виробництві використовуються переважно цифрові вимірювальні прилади (різноманітні датчики). Тому необхідно для формування предметної компетентності учнів основної школи з фізики вже з перших уроків ознайомлювати їх з цифровими вимірювальними приладами та особливостями їх використання. Якщо в школі наявна цифрова вимірювальна лабораторія то не доцільно одразу подавати вимірювані значення у вигляді графічних залежностей, оскільки учні ще не вміють аналізувати графіки функцій, а віддавати перевагу використанню циферблата для ознайомлення учнів з вимірюванням за допомогою цифрових вимірювальних приладів.

Оскільки чинними навчальними планами передбачено вивчення інформатики з 2 класу, то учні вже володіють навичками оброблення інформації за допомогою комп'ютера. Як одну з основних переваг цифрових датчиків варто зазначити можливість передавання показів безпосередньо до комп'ютера з подальшою можливістю оброблення цієї інформації за допомогою різноманітного програмного забезпечення. Під час використання ж традиційного аналогового обладнання для подальшого оброблення показів вимірювальних приладів ці значення необхідно спочатку занотовувати, а швидкість виконання подібних операцій людиною є обмеженою. Цифрові ж вимірювальні комплекси можуть фіксувати десятки тисяч значень фізичної величини за 1 с.

У 8 класі учні вже мають навички аналізу графіків функцій тому саме починаючи з теми «Електричні явища. Електричний струм» учнів слід привчати до аналізу графічних залежностей між фізичними величинами, що можна отримати за допомогою цифрових вимірювальних лабораторій. Хоча навчальною програмою й не передбачено ознайомлення здобувачів освіти з поняттям класу точності вимірювального приладу, проте вважаємо за доцільне ввести це поняття, оскільки це одна з основних характеристик, що зазначається на електровимірювальних приладах.

ФУНКЦІЇ АСТРОНОМІЧНОЇ КОМПОНЕНТИ ЯК СКЛАДНИКА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ ПІМНАЗІЇ

Крячко І. П.

Високу якість навчання фізики можна забезпечити, якщо компоненти методичної системи (цілі навчання, зміст, методи й засоби) будуть орієнтовані

на показ універсальності фізичних законів та їх проявів в явищах природи у Всесвіті. Такий підхід сприятиме досягненню основної мети навчання фізики в середній школі та вирішення його завдань.

Особливу роль у цьому зв'язку має астрономічний складник змісту курсу фізики, який не лише істотно розширює й поглиблює уявлення учня про будову та властивості навколишнього світу, але й дає змогу формувати цілісне уявлення про явища природи й довкілля загалом.

Вивчення в курсі фізики базової середньої школи фундаментальних закономірностей нашого світу важко уявити без прикладів дії фізичних законів, які не обмежується лише технікою чи діють в умовах лише Землі. Без застосування законів фізики неможливо пояснити результати астрономічних спостережень з метою з'ясування природи небесних об'єктів і явищ.

Астрономічна інформація є пов'язаною з деякими важливими для курсу фізики обставинами. Наприклад, вона є невіддільним складником науково-природничої картини світу, а також наукового світогляду, на формуванні яких зосереджений і шкільний курс фізики. Астрономічний матеріал, як об'єкт навчальної діяльності, дає змогу підвищити мотивацію навчальної діяльності учнів. Поданий методично грамотно, він стимулює інтерес учнів до навчання загалом і до пізнання конкретних фізичних закономірностей.

Отже, основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики з огляду цілей і завдань навчання фізики: ілюструвати дію фізичних законів на прикладі конкретних астрономічних явищ та об'єктів; спонукати учнів до підвищення пізнавальної активності; сприяти формуванню в учнів цілісного уявлення про явища й процеси в природі; формувати науково-природничу картину світу та науковий світогляд.

Водночас у контексті визначення функцій астрономічної компоненти як складника методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики базової середньої школи: пропедевтика астрономії; формування в учнів базових астрономічних знань; заохочення учнів до самостійного, додаткового вивчення астрономічного матеріалу та формування в них елементів астрономічної культури.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Реєстраційний номер: 0118U003357.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: М. І Бурда, д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

► **Уточнено** пріоритети, мету й завдання компетентісно орієнтованого навчання математики на рівні стандарту.

► **З'ясовано** зміст й операційний склад предметних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих) та ключових компетентностей, яких учні мають набути, вивчаючи математику на рівні стандарту.

► **Визначено** принципи й критерії добору й структурування навчального змісту в підручнику з математики рівня стандарту. *Сформовано* зміст, обсяг і структуру підручників.

► **Розроблено** методичний апарат підручника на основі реалізації компетентісно орієнтованого підходу, який містить використання: конструктивного підходу під час введення основних понять; властивостей і графіків функцій для аналізу та опису реальних явищ, фізичних процесів, залежностей; оперативних тверджень (алгоритмічних приписів, евристик, схем міркувань); змістових внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків; орієнтацію на застосування властивостей математичних об'єктів у техніці, будівництві, побуті, суміжних науках; широке використання геометричного експерименту. Передбачено використання комп'ютерної техніки як засобу розширення математичної практики, моделювання й дослідження математичних об'єктів.

► **Розроблено** організаційні форми, методи і засоби навчання математики з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій, які спрямовані на моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, змістових і методичних компонентів; дають змогу активізувати навчально-пізнавальну, дослідницьку діяльність учнів, посилити самостійність у формуванні компетентностей, викликати інтерес до навчання математики. *Рекомендовано* в процесі використання програмно-педагогічних засобів враховуватися такі їх можливості: 1) інтегрованість; 2) конструктивність; 3) інтерактивність; 4) візуалізація.

► **Визначена методична проблема** — конкретизація мінімальних вимог до математичної підготовки. Вирішенню цієї проблеми сприятиме запропоно-

ваний рівень математичної підготовки, який є обов'язковим для кожного учня. Досягнувши обов'язкових результатів навчання, учень зможе опанувувати й більш високі освітні результати.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

Бурда М. І., д-р пед. наук

Математична підготовка школярів досягається концентричним розвитком таких груп знань: 1) числа й дії з ними, величини, метрична система мір; 2) вирази, рівняння, нерівності, елементи логіки; 3) функції, дослідження функцій методами математичного аналізу; 4) геометричні фігури та їх властивості, геометричні величини, геометричні перетворення; 5) координати й вектори; 6) комбінаторика; 7) елементи статистики й теорії ймовірностей; 8) математика й зовнішній світ (моделювання, аналіз даних, специфіка математики як науки, математика в системі наук, історія виникнення й розвитку математичних теорій).

Формування компетентностей передбачає посилення прикладної спрямованості змісту підручника. Зміст навчального матеріалу має відповідати етапам застосування математики на практиці.

Перший етап. Вивчення математичного факту, по можливості, розпочинається з аналізу емпіричного матеріалу (прикладів із довкілля, моделей, графіків, малюнків, прикладів зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів тощо) або з опису практичних дій. Це дає змогу з'ясувати істотні ознаки поняття, властивості математичного об'єкта й, на основі цього, самостійно сформулювати відповідне твердження. Другий етап. З'ясовується й обґрунтовується суть математичного факту та розв'язуються суто математичні задачі. Під час обґрунтування математичних тверджень не варто захоплюватися формально-логічною строгістю доведень та відводити багато часу громіздким перетворенням й обчисленням. Це не передбачено очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності. Більше уваги слід приділяти розумінню змісту понять, властивостей, ідей. Третій етап. Застосування на практиці. Школярі мають усвідомити, що процес застосування математики до розв'язання будь-яких практичних задач містить: формалізацію (перехід від ситуації, описаної в задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї, до чітко сформульованої математичної задачі); розв'язування задачі в межах побудованої моделі; інтерпретацію (застосування одержаного розв'язання до вихідної ситуації). Ці етапи мають бути притаманні навчальній діяльності, оскільки впливають на розвиток творчості учня, його активність, ініціативу.

Особливості підручника — **укрупнення навчального матеріалу** (вивчення аналогічних, схожих, взаємозв'язаних понять, взаємно обернених тверджень,

операцій рекомендується не віддаляти в навчальному часі), **систематизація понять, властивостей, способів розв'язування задач** (таблиці, схеми, задачі за даними таблиць, класифікації); **інтеграція змісту** (посилення зв'язків між алгеброю й початками аналізу та геометрією — використання геометричних методів та образів в алгебрі і навпаки). Це сприятиме цілісності знань та покращуватиме їх застосування до розв'язування задач, зокрема практичного змісту.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ КОМПЕТЕНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

Тарасенкова Н. А., д-р пед. наук

В умовах компетенізації освіти особливі вимоги висуваються до підручника як основного носія змісту навчання. Підручник рівня стандарту має стати не лише привабливим для учнів (мотиваційна функція), а й незалежним від учителя та його методичних уподобань і майстерності організатором самостійного учіння школярів (управлінська функція).

Щонайперше, структура підручника та всіх його компонентів має бути логічною й зрозумілою для учнів, оскільки через спосіб структурування створюється перший, структурний щабель системи умовностей підручника, до яких має призвичаїтися учень. І ця система має бути уніфікованою для всіх структурних одиниць підручника. Наприклад, кожний розділ може розпочинатися рубрикою «У розділі дізнаєтесь», а завершуватися контрольними запитаннями й тестовими завданнями.

Інший аспект управлінської функції підручника ми пов'язуємо зі створенням умов для розвитку пізнавальних потреб учнів. Із цією метою кожен параграф підручника має містити не лише навчальний матеріал, який мають засвоїти учні, а й додаткові відомості (наприклад, у рубриці «Дізнайтеся більше»), які містять дані про походження назв і позначень, історичні відомості, біографічні довідки про видатних вітчизняних та зарубіжних математиків тощо.

Навчальний текст має розгортатися за певним планом, який є типовим для кожного параграфа підручника. Обсяг кожної смислової одиниці тексту має відповідати віковим можливостям учнів, а розгортання змісту будуватися з урахуванням закономірностей протікання розумового процесу. Із цією метою доцільно використовувати проблемні запитання, які виникають природньо й слугують не лише способом плавного переходу до нової думки, а й певним приводом для зупинки й переосмислення попередніх даних у сукупності. Навчальний текст необхідно будувати так, щоб якомога більше залучити учнів до активних самостійних міркувань, привчити ставити запитання й відповідати на них. Зазначимо, що візуальні акценти відіграють у цьому не останню роль.

Не менш важливим є прийом позиціювання записів, поєднання відповідних кольорових акцентів на малюнку й у тексті. За такої будови й оформлення тексту учень зможе самостійно працювати з підручником і без надмірної напруги.

Основний блок задач до параграфа має забезпечувати відпрацювання всіх нових умінь. Також до кожного параграфа доцільно включати КО-задачі та задачі на розосереджене повторення вивченого раніше. К-задачі варто подавати наприкінці розділу, оскільки їх розв'язування передбачає комплексне застосування знань і умінь. Загалом, набори задач мають бути диференційованими і за змістовим, і за семіотичним компонентами.

ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Васильєва Д. В., канд. пед. наук

В умовах посилення практичної та аксіологічної спрямованості курсу математики в ліцеях на рівні стандарту та невеликої кількості тижневих годин (3 години), що відводиться на її вивчення, актуальною стає проблема інтенсифікації навчання математики. Підвищення продуктивності діяльності вчителів та учнів може відбуватися шляхом використання сучасних засобів та технологій навчання. Однією з дієвих технологій для учнів ліцею є технологія «Перевернутий клас» — учні ознайомлюються з навчальним матеріалом вдома самостійно, а в клас приходять мотивованими й підготовленими до вивчення нової теми.

На основі теоретичних результатів дослідження й практичного досвіду використання цієї технології в реальному навчальному процесі встановлено основні теми, які доцільно пропонувати для навчання за такою методикою. До них пропонуємо віднести, наприклад, такі теми:

- «Способи задання функцій»;
- «Періодичність функцій»;
- «Найбільше і найменше значення функції на проміжку»;
- «Графічне подання інформації про вибірку».

Вчитель пропонує учням ознайомитись з новим для них матеріалом за допомогою підручника, посібника, коміксів або відео. Звісно, найцікавіший формат для учнів — відео (структуроване та лаконічне, до 6 хв.). Учень має можливість переглядати відео декілька разів, зупиняти його, прокручувати, тобто, працювати в комфортному для себе місці й темпі. Після перегляду відео вдома учням, пропонується пройти тест, що міститиме найпростіші завдання репродуктивного характеру. Якщо тест буде в онлайн формі, то вчитель ще перед уроком зможе отримати статистику й зрозуміти проблемні моменти. Розв'язування завдань після перегляду відео — це важливий етап, оскільки лише так учень

може сам усвідомити, чи все він зрозумів, чи може застосувати ці знання до розв'язування найпростіших завдань.

«Перевернутий клас» дає можливість не лише інтенсифікувати навчальний процес, а розвинути в учнів навички самоконтролю, а також навчити учнів вчитися, що є однією з ключових компетентностей, що затребувана в сучасному інформаційному суспільстві.

На самому ж уроці учні з вчителем розглядають проблемні питання та розв'язують вправи, що важчі за ті, що пропонувались учням вдома. Зазвичай, це вправи, що потребують роботи в групі, практичні, дослідницькі чи проектні роботи. Періодичне використання цієї технології дає можливість урізноманітнити навчальний процес та інтенсифікувати його, навчити учнів самостійно здобувати знання тощо. Нестача україномовного відео, щоб відповідало критеріям науковості, лаконічності й доступності — це проблеми, що уповільнюють впровадження «перевернутого класу» в навчальний процес.

ДО ПИТАННЯ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ З МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Вашуленко О. П., канд. пед. наук

Сердюк Е. Г.

Система вправ є одним із основних засобів організації навчальної діяльності та досягнення цілей навчання математики в ліцеї на рівні стандарту.

Для побудови системи вправ з математики в ліцеї на рівні стандарту слід дотримуватися таких принципів:

1. Дотримання внутрішньої логіки курсу математики в ліцеї на рівні стандарту, вивчення нового матеріалу на основі набутих знань.

2. Інтеграція змісту математики навколо системотвірних чинників. А саме, досягнення цілей навчання — формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

3. Забезпечення всіх етапів навчальної діяльності (вправи для пояснення нового матеріалу, закріплення знань, самостійної, практичної, контрольної діяльності).

4. Персоніфікація навчальної діяльності за допомогою системи вправ, що будується на засадах ієрархії цілей пізнавальної діяльності. Система вправ з математики для учнів ліцею на рівні стандарту має містити переважно завдання для реалізації перших трьох цілей навчання — знання, розуміння, застосування. Однак не варто нехтувати й наступними трьома цілями. Для формування ключових компетентностей в учнів корисними будуть доступні й зрозумілі завдання з метою аналізу навчального матеріалу, його синтезу й оцінювання

навчальної діяльності. Завдання для рівня «оцінювання» нетрадиційні, однак не завжди вимагають від учнів глибоких знань з предмета, а лише вміння адаптувати наявні знання до вирішення проблеми. Одним із шляхів формування та розвитку рівня «оцінювання» учнів є розв'язування практичних задач.

5. Побудова системи з урахуванням варіативності вправ за видами (на обчислення, доведення, побудову, дослідження), характером умови (з повною умовою; з неповною умовою, з надлишковою умовою, з умовою, що містить протиріччя) та її поданням (усні, письмові, графічні та ін.), способами розв'язування, нарошування складності, взаємозв'язку (прямих, обернених, протилежних та ін.).

6. Наявності процедур творчої діяльності (застосування знань у нових ситуаціях, пошук альтернативних способів розв'язування, комбінування відомих способів розв'язування задач у новий спосіб, прогнозування результату, встановлення повноти даних та ін.),

7. Застосування математики в практичній діяльності (задачі практичного змісту, практичні роботи)

8. Формування у учнів ліцею математичних компетентностей (формування понять та вироблення вмінь).

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА ПІДПРИЄМЛИВОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Василюк Н. І.

Найефективнішим етапом життєвого циклу людини для отримання знань та навичок із фінансової грамотності (ФГ) є час навчання в школі. Оскільки сучасні діти значно раніше починають послуговуватися грошима, розуміють їхнє значення й щоденно використовують у власних цілях, то школа може забезпечити поетапну адаптацію учня до активного фінансового життя в умовах ринкової економіки.

Практика впровадження фінансової освіти свідчить про те, що поширення фінансових знань через систему освіти є ключовим джерелом зростання ФГ населення країни. Зазвичай ФГ включають у зміст інших предметів та чинних курсів для того, щоб мінімізувати перевантаження навчального плану. Наприклад, математика є найбільш результативною навчальною дисципліною для інтеграції елементів ФГ.

У навчальній програмі з математики для базової повної загальної середньої освіти прослідковується інтеграція ключових і предметних компетентностей через реалізацію чотирьох змістових ліній: «Громадянська відповідальність», «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Зазначена наскрізна лінія «Підприємливість і фінансова грамотність» найкраще втілюється через колективну та індивіду-

альну форми роботи учнів у проєктній та дослідницькій діяльності, позакласній навчальній роботі та участі в гуртках.

Як засвідчує шкільна практика, в учнів з'являється значний інтерес та мотивація до розв'язування завдань прикладного спрямування з реальними життєвими ситуаціями. Застосування на уроках математики задач, які тісно переплітаються з математичними законами й життєвим практичним досвідом значно підвищують продуктивність пізнавальних процесів та творче мислення учнів. Тому найбільш вдалим варіантом такого поєднання є використання задач фінансового змісту, які формують у школяра вміння фінансово (економічно) мислити. Так у процесі розв'язування задач щодо впливу економічної ситуації на особисті фінанси в школяра розвивається аналітичне мислення, а якщо зміст задачі стосується реклами фінансових продуктів і послуг — критичне мислення.

Отже, навчання математики передбачає забезпечення формування елементів ФГ: учні опановують різні фінансові поняття та явища, застосовують фінансові знання в процесі математичних обчислень тощо. Так школа готує учнів до активного життя, дає змогу управляти власними, а в майбутньому й сімейними фінансами, забезпечити фінансове благополуччя як особисте так і держави.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Реєстраційний номер: 0118U003353.

Роки виконання: 2018–2020.

Науковий керівник: В. В. Лапінський канд. фіз.-мат. наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

► **проаналізовано** нинішній стан інформатики як науки й галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) загалом, рівня й перспектив розвитку інформатизації суспільства; педагогічний досвід, вітчизняні й зарубіжні наукові дослідження, дані мережі Інтернет з проблеми дослідження;

► **виявлено** особливості освітнього процесу інформатики як обов'язково-вибіркового предмета;

► **визначено** концептуальні засади оновлення цілей і змісту навчання інформатики в профільному навчанні; визначено основні підходи до формування профілів навчання з урахуванням упровадження в них навчання інформатики на рівні стандарту з дотриманням принципів науковості, доступності,

практичної значущості й сучасного стану інформатики як науки та рівня розвитку інформаційних технологій;

► **конкретизовано й деталізовано** вимоги до планування освітнього процесу інформатики як обов'язково-вибіркового предмета для деяких профілів навчання в 10–11-класах, окреслено підходи, використання яких є необхідними для реалізації компетентнісно орієнтованого освітнього процесу.

Основні наукові результати будуть реалізовані в посібниках для вчителів, доведені до наукового й освітянського загалу шляхом опублікування в друкованих виданнях, оприлюднення засобами мережі Інтернет.

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ІНФОРМАТИКИ 10-ГО КЛАСУ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВО-ВИБІРКОВОГО ПРЕДМЕТА

Лапінський В. В. канд. фіз.-мат. наук

З 2018/2019 н.р. поетапно набуває чинності типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408, якою визначаються, зокрема, рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти, загальний обсяг навчального навантаження та орієнтовна тривалість і можливі взаємозв'язки освітніх галузей, предметів, дисциплін. Загальний обсяг навчального навантаження здобувачів профільної середньої освіти для 10–11-х класів складає 2660 годин: для 10-х класів — 1330 годин/навчальний рік, для 11-х класів — 1330 годин/навчальний рік.

Детальний розподіл навчального навантаження на тиждень окреслено в навчальному плані закладів загальної середньої освіти III ступеня, причому в документі подано два варіанти організації освітнього процесу — для навчання з експериментальними інтегрованими курсами («Історія: Україна і світ», «Природничі науки») і з окремими предметами суспільно-гуманітарного та математично-природничого циклів.

Реалізація змісту освіти, визначеного Державним стандартом, забезпечується вивченням і вибірково-обов'язкових предметів («Інформатика», «Технології», «Мистецтво»), що вивчаються на рівні стандарту.

Чинні навчальні програми «Технології 10–11 класи (рівень стандарту)» та «Інформатика. Навчальна програма вибірково-обов'язкового предмета для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту)» містять модулі, обґрунтований та цілеспрямований вибір комбінації яких, як це й планувалося авторами навчальних програм, забезпечить у 10–11 класах повноцінну підготовку суб'єктів навчання до продовження навчання за ін-

женерно-технологічним та спорідненими профілями, з опануванням ними загальнообов'язкових знань, набуття умінь і навичок в обсягах, передбачених чинним Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти та формування на їх основі відповідних компетентностей.

Основою освітнього процесу інформатики рівня стандарту в 10–11 класах є базовий модуль, зміст якого дібрано таким чином, щоб вивчення лише його забезпечило формування предметних і ключових компетентностей на рівні стандарту. На вивчення базового модуля відводиться 35 годин, чим має завершитися формування в учнів предметних і ключових компетентностей щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на рівні, визначеному чинним Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти.

Важливо зазначити, що планування освітнього процесу має здійснюватися вже не на один навчальний рік, а на два навчальних роки. Для полегшення планування освітнього процесу за вказаних умов подаємо деякі рекомендації щодо навчання окремих модулів навчальних програм рівня стандарту, повні тексти яких розміщено за відповідними посиланнями.

Профіль навчання, реалізація якого передбачається, має визначатися з максимально можливим урахуванням інноваційних складників відповідної галузі продуктивної діяльності. Чинна навчальна програма предмета «Інформатика» розроблена таким чином, що робить можливою реалізацію вимог Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти щодо формування цифрової компетентності громадянина (як це передбачено базовими нормативами Європейського Співтовариства) за будь-якого профілю навчання — від природничо-математичного до гуманітарного, мистецького.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

Семко Л. П.

Важливим методичним підходом до вивчення курсу інформатики є компетентісно орієнтований підхід. Цей підхід забезпечує належну результативність навчання, а саме предметну інформатичну компетентність, та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. Компетентісний підхід спрямовується насамперед на формування в учнів самоосвітньої компетентності. Відповідно до цього кінцевим результатом навчання мають стати предметна інформативна та ключові компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язбережувальна тощо.

Нова українська школа має бути зорієнтована на формування тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними дитині для успішної самореалізації

в житті. Метою компетентнісно орієнтованого навчання інформатики є формування високого рівня інформаційної компетентності. Інформаційна компетентність забезпечує навички й досвід діяльності учня з інформацією, що міститься в навчальних предметах й освітніх галузях, а також в навколишньому світі.

У результаті дослідження з'ясовано, що набуті учнями в результаті навчання компетентності надають їм змогу: пояснювати властивості інформації й закономірності інформаційних процесів; оволодіти основними методами наукового пізнання; розуміти наукові основи опрацювання відомостей, застосовувати основні поняття, пов'язані з алгоритмізацією опрацювання даних, управління об'єктами й процесами; бути готовим до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, стати в майбутньому не лише повноцінним членом такого суспільства, а і його творцем; використовувати набуті знання в подальшій навчальній та практичній діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Результати експерименту засвідчили, що компетентнісний підхід до навчання інформатики дає можливість: узгодити цілі, які поставлені вчителями, з власними цілями учнів; полегшити працю вчителя, поступово підвищуючи самостійність та відповідальність учнів у навчанні; розвантажити учнів не за допомогою механічного скорочення змісту навчання, а шляхом індивідуальної самоосвіти; на практиці забезпечити єдність навчального та виховного процесів; підготувати учнів до свідомого й відповідального навчання тощо.

Виходячи з поставленої мети, нами було розроблено методичний посібник для вчителів «Методика компетентнісно орієнтованого навчання інформатики в 10-ому класі». Викладання курсу інформатики на основі компетентнісного підходу вимагає від учителів володіння новітньою методикою навчання, яка суттєво відрізняється від традиційної методики навчання загальноосвітніх дисциплін й усталеної методики навчання інформатики в школі. Саме для опанування цієї методики й було розроблено посібник.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

Бірілло І. В.

З кожним роком популярність дистанційного навчання стрімко зростає. Дистанційне навчання стає універсальною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, на основі якої створюються умови для тих, хто навчається, щодо раціонального використання часу й незалежності від закладу освіти.

Традиційна вища архітектурна освіта має тільки очну форму реалізації навчального процесу, що зумовлено специфічними особливостями підготовки майбутніх архітекторів в умовах підвищеної індивідуалізації навчання. Але су-

часні технічні можливості дають змогу модернізувати традиційну архітектурну освіту шляхом включення до неї елементів дистанційної освіти. У сучасних умовах прогресуючої вищої освіти актуалізується потреба у вивченні можливостей впровадження дистанційного навчання в підготовку майбутніх архітекторів та конкретизація рішень відносно окремих навчальних дисциплін.

Метою публікації є визначення можливостей впровадження дистанційного навчання до процесу підготовки майбутніх архітекторів.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», однією із основних форм здобуття освіти в Україні є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева).

Повного впровадження дистанційної освіти в Україні, на жаль, не реалізовано, хоча така потреба є. Архітектурна освіта прогресує і відповідно до загальноосвітніх тенденцій потребує реорганізації, у плані повного впровадження дистанційного навчання.

У результаті проведення пошукового дослідження пропонуються дисципліни Навчального плану підготовки майбутніх архітекторів ОС «Магістр» поділити на такі групи (за ознакою реалізації дистанційного навчання).

Перша група — дисципліни, повністю придатні до дистанційного навчання. Опановувати професію можна, виконуючи завдання дистанційно, використовуючи віддалені ресурси.

Друга група — інтеграція дисциплін очної форми навчання, з частковим опануванням архітектурної освіти в дистанційному режимі.

Третя група — комплекс дисциплін, де не можна відмовитись від аудиторних занять, роботи з викладачем.

Відповідно, інтенсивність праці викладача збільшиться й підвищаться кваліфікаційні вимоги до нього. Також треба враховувати наявність попередньої фахової підготовки в студентів та їх морально-психологічну підготовку (самоорганізованість, самодисципліну, самомотивацію, самоорганізацію, самоконтроль тощо).

Подальшого розгляду потребують питання організації та апробації пропозиції, розробка збільшеного навчально-методичного забезпечення, у порівнянні з очною освітою.

ОБГРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Ермак І. О.

Реалізація змісту освіти, визначеного Державним стандартом для старшої школи, забезпечується вивченням вибірково-обов'язкових предметів галузей «Технології» та «Мистецтво». Із запропонованого переліку учень має обрати

два предмети — один в 10 класі, інший в 11 класі, або одночасно два предмети в 10 і 11 класах (у такому разі години, передбачені на вибірково-обов'язкові предмети, діляться між двома обраними предметами).

Слід урахувати, що досить широкий спектр змісту модулів навчальної програми з інформатики рівня стандарту під час її створення був обраний авторським колективом з огляду на те, що формування інформатичних знань і компетентностей у суб'єктів навчання нині є необхідним компонентом практично всіх можливих профілів.

Для профілю «Мистецтво» є можливими кілька напрямів формування змісту навчання. Умовно першим можна виокремити профіль, спрямований на формування компетентності суб'єктів навчання в образотворчій діяльності — рисунок, скульптура, частково — мистецтво створення вжиткових об'єктів, дизайн. Результатом діяльності суб'єктів навчання, які обирають зазначений профіль (різновиди профіля) у майбутньому будуть витвори мистецтва, які сприймаються візуально.

Другим, суттєво відмінним мистецьким профілем, можна вважати профіль, спрямований на формування здатності творення аудіальних витворів мистецтва — музики, звукового супроводу інсталяцій тощо.

Реалізація першого спрямування профілю «Мистецтво» — образотворчого, має обов'язково підкріплюватися вибором курсу «Графічний дизайн», у якому суб'єкти навчання ознайомляться із сучасними засобами творення візуальних образів. Важливість такого вибору визначається тим, що нині будь-хто, намагаючись створити мистецький графічний витвір, не може обійтися без цифрових засобів і технологій.

Доповненням до профілю можуть бути модулі «Дизайн предметів інтер'єру», «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва», «Дизайн сучасного одягу», можливо — «Ландшафтний дизайн» з чинної програми галузі навчання «Технології».

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Реєстраційний номер: 0118U003356

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

➤ **обґрунтовано:** необхідність концептуального обґрунтування та розроблення дидактико-методичних засад об'єднання та інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» в процесі формування в учнів ліцею наукової картини світу;

► **визначено:**

- зміст поняття наукової картини світу як системи знань про дійсність, в основу якої є загальні (базові) закономірності природи, суспільства, культури, довкілля;
- поняття цілісності знань про дійсність як результату сутнісної інтеграції трьох потоків інформації, яку учні отримують під час засвоєння змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури»: від реальних об'єктів довкілля; від засвоєння змісту предметів, якими реалізується зміст освітніх галузей; від практичної діяльності з формування різних рівнів цілісностей знань;
- положення про спрямованість освітнього процесу на фундаменталізацію та інтеграцію знань як умову безпеки нації;
- дидактичний принцип неперервної сутнісної інтеграції елементів знань про дійсність на основі загальних закономірностей природи, культури, суспільства, довкілля;

► **здійснено:** кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту:

- 31,6% учнів натрапляли на терміни «наукова картина світу», «світ», «мій образ світу», можуть пояснити їх, виявляють здатність виокремити спільне й відмінне в образах світу різних людей; можуть довести, що мають наукове мислення; можуть назвати чинники, які впливають на формування їхнього образу світу;
- 47,2% учнів намагаються на інтуїтивному рівні дати визначення понять «наукова картина світу», «світ», «мій образ світу» і сформулювати спільне і відмінне в образах світу різних людей; намагаються довести, що мають наукове мислення, але їхні відповіді й приклади є недостатньо осмисленими. Учні не в повній мірі називають чинники, які впливають на формування образу світу;
- 21,2% учнів мають труднощі в поясненні понять «наукова картина світу», «світ», «мій образ світу».

До констатувального експерименту були залучені учні 11 класів таких шкіл: Полтавська ЗОШ І–ІІІ ст. № 24, Полтавська ЗОШ І–ІІІ ст. № 9; КЗ «Дніпровська СЗБШ І–ІІІ ст.», КЗ Верхівцевський НВК «СЗШ № 1 — ДНЗ», КЗ Ганнівський НВК (Мишуиринська філія, Дніпроваком'янська філія, Правобережнянська філія), КЗ «Новомиколаївська ЗОШ № 1, І–ІІІ ст.», КЗ «Новомиколаївська ЗОШ № 2, І–ІІІ ст.»; Кременчуцька школа-гімназія № 5;

► **розроблено:**

- програму дослідження;
- структуру та зміст І розділу методичного посібника «Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання»;

- структуру та зміст І розділу практичного посібника «Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей»;

► **взято участь у:** 4 Міжнародних науково-практичних конференціях, III Міжнародному науково-практичному семінарі; 3 науково-методичних семінарах; звітній науковій конференції Інституту педагогіки НАПН України, а також співробітниками відділу організовано й проведено I Всеукраїнський круглий стіл *з нагоди 155-річчя від Дня народження В.І. Вернадського та 100-річчя Національної академії наук України «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей»* (Полтава, 12 березня 2018 р.) на якому здійснювалася апробація результатів дослідження;

► **опубліковано та подано** до друку 14 статей й 11 тез за результатами проведеного в 2018 році дослідження;

Кількість об'єктів експерименту — 11, серед них 8 — експериментальні навчальні заклади (ЗОШ I–III ст.), 2 — обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (Полтавський і Дніпропетровський), 1 — ПДПУ імені В.Г. Короленка.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ільченко В. Р., д-р пед. наук

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу» за підтемою дослідження «Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею» згідно програми дослідження та технічного завдання проаналізовано стан розроблення проблеми формування в учнів старшої школи наукової картини світу засобом інтеграції змісту освіти, проаналізовано Державний стандарт (ДС) освіти, програми та підручники предметів природничо-математичного, літературного циклу предметів, показано, що в ДС, означених програмах та підручниках термін «наукова картина світу» та пов'язаний з ним термін «образ світу» не фігурують, в літературному компоненті ДС згадується життєствердний національний образ світу.

Проведене серед слухачів Полтавського ОПППО дослідження (вчителі природничого, математичного, літературознавчого циклу предметів — 96 осіб) показало, що вчителі потребують в навчально-методичному, матеріально-технічному забезпеченні процесу формування в учнів наукової картини світу, життєствердного національного образу світу, цілісного світорозуміння, холістичного світогляду.

Констатувальний експеримент, проведений в 7 школах Полтавської та Дніпропетровської областей, підтвердив необхідність розроблення дидактичних та методичних матеріалів для вчителів, які дадуть можливість учителям природничо-математичних, літературознавчих дисциплін спільними зусиллями формувати в учнів ліцею наукову картину світу та її особистісно значимий складник — образ світу.

Проаналізувавши контрольні роботи 239 учнів 11 класу, ми з'ясували, що 31,6% учнів натрапляли на поняття «наукова картина світу» й майже всі вони співвідносять його з предметами природничого циклу, 47,2% учнів намагаються на інтуїтивному рівні дати визначення, а 21,2% учнів взагалі не можуть пояснити цей термін.

Під час пошуково-моделювального етапу розроблені програми дослідження, структуру та зміст практичного посібника «Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей» та методичного посібника «Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання».

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення Всеукраїнського круглого столу (12.03.2018 р.), на міжнародній конференції «Каришинські читання», під час читання лекцій для слухачів Полтавського ОІППО. Результати дослідження представлено в 3 статтях, які опубліковано у фахових журналах та збірнику наукових праць.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Гуз К. Ж., д-р пед. наук

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за підтемою дослідження «Методична система формування наукової картини світу» згідно програми дослідження та технічного завдання проаналізовано вітчизняну та зарубіжну літературу в аспекті досліджуваної проблеми; виявлено, що проблема методичної системи формування наукової картини світу, життєствердного національного образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент) спеціально не досліджувалась.

Аналіз Державного стандарту названих освітніх галузей, програм, підручників, які втілюють їх компоненти, показує, що, крім змісту освітньої галузі «Природознавство», в них відсутні основи інтеграції змісту компонентів. Не зважаючи на наявність природничого компоненту в освітній галузі «Природознавство», поняття його (природничо-наукова картина світу, загальні закономірності природи, загальноприродничі ідеї) не стали в програмах, підручниках природничих предметів основою об'єднання їх змісту в цілісність. Розроблена в дослідженні методична система присвячена виявленню загально-освітніх компонентів, які

можуть бути включені в зміст освітніх галузей ДС з метою спрямованості їх змісту на інтеграцію в наукову картину світу, образ світу випускників.

У процесі виконання програми дослідження та технічного завдання під час пошуково-моделювального етапу проведено дослідження готовності педагогів (слухачів Полтавського ПОІППО) до формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів, яке показало необхідність розроблення методичної системи й підготовлено методичні матеріали до проведення константувального експерименту, проаналізовано його результати, які доводять необхідність розроблення методичної системи інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури», спрямованості навчального процесу на формування в учнів наукової картини світу, цілісного світорозуміння, до чого закликають експерти еліти планети — Римський клуб. Зокрема, учителі математики чекають методичних розробок стосовно формування наукової картини світу старшокласників; аналіз робіт 239 старшокласників — учасників константувального експерименту — показав, що на уроках математики вони не чули про поняття наукової картини світу, образу світу.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Всеукраїнського круглого столу «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (12.03.2018 р.), результати дослідження опубліковано в 4 статтях.

МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Засєкіна Т. М., канд.пед.наук

Профільна диференціація навчання передбачає надання можливості старшокласникам отримати освіту відповідно до їхніх запитів, задоволення освітніх потреб, з урахуванням здібностей, нахилів та інтересів, що реалізується шляхом обрання профілю навчання за різними напрямками, за різними навчальними планами і програмами. Зокрема, вивчати природничі предмети учні можуть за трьома напрямками: у вигляді інтегрованого курсу «Природничі науки», і окремими природничими предметами (фізика й астрономія, біологія й екологія, географія, хімія) на рівні стандарту та на профільному рівні. Відповідно інтегрований курс «Природничі науки» призначений для тієї категорії учнів, які як профільні обрали предмети суспільно-гуманітарного, філологічного, мистецького й спортивного спрямування. На рівні стандарту природничі предмети обирають учні, для яких знання з цих предметів має бути достатнім для продовження навчання в закладах вищої освіти й/або для учнів, що ще не

визначилися із майбутнім професійним вибором. На профільному рівні природничі предмети вивчають учні, яким знання з цих предметів є необхідними для подальшого їх використання в професійній діяльності.

Таким чином профільна диференціація навчання є зовнішнім чинником, визначеним нормативними документами (навчальними планами й програмами), що визначає міжпредметну інтеграцію природничих предметів у вигляді інтегрованого курсу «Природничі науки». Моделювання технологій інтегрованого навчання в цих умовах визначаються безпосередньо в межах предмету.

Внутрішніми чинниками є міжпредметні зв'язки. Моделювання технологій інтегрованого навчання природничих предметів визначається формами міжпредметних зв'язків, які можна класифікувати за такими ознаками: змістово-процесуальні механізми, напрямок і спосіб взаємодії. Змістово-процесуальні механізми передбачають міжпредметну інтеграцію за змістом (за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук), і за організацією діяльності (формування навичок, умінь і розумових операцій, використання однакових педагогічних методів, прийомів, форм і способів організації освітнього процесу). Напрямки міжпредметних зв'язків можуть бути однонаправленими, двосторонніми, багатовекторними. Способи взаємодії залежно від часового чинника можуть бути: хронологічні (спадкоємні, синхронні, прогностні), хронометричні (локальні, середньотривалі, довготривалі).

Враховуючи зазначену класифікацію можна моделювати інтегроване навчання як окремих природничих предметів, так і в межах одного предмету «Природничі науки».

НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ільченко О. Г., канд. пед. наук

Навчальне середовище в педагогіці розглядається як одне з генеральних дидактичних чинників, який найбільшою мірою визначає ефективність дидактичного процесу.

Дослідження складників навчального середовища, необхідного для формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів показало, що воно не задовольняє цих умов: Державний стандарт освіти не містить поняття «наукова картина світу», «образ світу», в змісті компонентів освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови та літератури» відсутні компоненти, відповідальні за об'єднання змісту освітніх галузей в цілісність як складник наукової картини світу, її особистісно значимого складника — образу світу; навчально-методичне забезпечення викладання змісту освітніх галузей в навчальному процесі не спрямовує його на

інтеграцію предметів природничо-математичного та літературознавчого циклу з метою формування наукової картини світу учнів, їхнього цілісного світорозуміння. Матеріальна база школи разом з вузькопредметним викладанням природничо-математичних дисциплін, які не спрямовують навчальний процес на проведення занять поза межами школи, в етносоціоприродному довіллі учнів, не задовольняє найголовнішої потреби (згідно рекомендацій Римського клубу) пізнання дійсності — взаємодії учня й об'єкта, який він пізнає.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури в аспекті досліджуваної проблеми показав, що вона не досліджувалась.

Упродовж пошуково-моделювального етапу теоретично обґрунтовано принципи формування навчального середовища, що забезпечує формування наукової картини світу, життєствердного образу світу ліцеїстів; проведено анкетування вчителів (слухачі Полтавського ОІППО), розроблено методичні матеріали для константувального експерименту та проаналізовано контрольні роботи учнів 11-х класів. За результатами дослідження написано розділи практичного та методичного посібників (відповідно до індивідуального плану роботи).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Всеукраїнського круглого столу «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (12.03.2018 р.), під час читання лекцій слухачам Полтавського ОІППО. Результати дослідження висвітлено в 2 статтях.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КОМПОНЕНТА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ» З ПРИРОДОЗНАВСТВОМ ТА МАТЕМАТИКОЮ

Антонюк М. А.

У звітному році тривав пошуково-моделювальний етап дослідження підтеми «Психолого-педагогічні умови формування образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» з природознавством та математикою», яка є складником НДР «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу».

Актуальність підтеми полягає в необхідності формування образу світу учнів профільної школи як запоруки їхнього цілісного світосприйняття та об'єднання їхніх знань з різних предметів у наукову картину світу. Мета науково-дослідної роботи полягала у визначенні й теоретичному обґрунтуванні дидактико-методичних засад формування образу світу учнів та розробленні принципів контролю його сформованості.

Роботу над дослідженням розпочато з вивчення обізнаності педагогів-словесників із поняттям «образ світу» та їхньої методичної готовності до формування його в навчальному процесі. Аналіз результатів анкетування показав, що вчителі української та зарубіжної літератури мають лише інтуїтивне розуміння цього поняття і визнають брак належної методичної підготовки для формування образу світу під час викладання своїх предметів.

Згідно з планом експериментальної роботи взято участь у підготовці, проведенні та інтерпретації результатів констатувального етапу експерименту серед старшокласників. Його метою був аналіз сформованості образу світу учнів. Отримані результати використано в роботі над розділами практичного й методичного посібників.

У розділі практичного посібника «Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей» визначено й обґрунтовано дидактико-методичні основи формування образу світу учнів. Образ світу є особистісно значущим складником наукової картини світу учня, тому для його повноцінного формування є необхідною інтеграція змісту освітніх галузей «Математика» та «Природознавство» з літературним компонентом галузі «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи, суспільства й культури. У розділі методичного посібника «Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання» викладено принципи контролю сформованості образу світу учнів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час участі у Всеукраїнському круглому столі «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (12.03.2018 р., Полтава).

За результатами дослідження подано до друку 2 статті.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ

Гринюк О. С.

Упродовж 2018 року розпочато роботу над підтемою дослідження «*Структура та зміст екологічного складника наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей*», яка є складником НДР «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу»

Актуальність обраної теми дослідження полягає в тому, що в сучасних умовах розвитку суспільного життя й загрози екологічної кризи одним із провідних завдань шкільної освіти є виховання екологічної культури особистості та

формування наукової картини світу учнів, зокрема її екологічного складника. Без таких знань в учнів виникають труднощі в усвідомленні провідної ролі природничих наук у соціально-економічному розвитку суспільства і збереженні природних ресурсів. За умови інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» учні можуть отримати цілісні знання про живу природу й закономірності її розвитку, які розкриють природні й соціальні взаємозв'язки та сприятимуть формуванню в учнів екологічного складника НКС, що обумовлює їхню екологічну компетентність, екологічну культуру, екологічне мислення.

Під час пошуково-моделювального етапу було здійснено:

- **проаналізовано** стан розроблення проблеми інтеграції змісту профільної освіти як засобу формування в учнів екологічного складника наукової картини світу у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці;
- **розроблено** програму та методiku проведення педагогічного експерименту;
- **конкретизовано** поняття: «наукова картина світу»; «екологічний складник наукової картини світу», «інтеграція змісту освіти», «природничо-наукова компетентність»;
- **організовано й проведено** констатувальний експеримент та **здійснено** кількісний і якісний аналіз його результатів; виявлено рівень сформованості навчальних досягнень учнів;
- **розроблено** структуру та зміст І розділу практичного посібника «Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей» та методичного посібника «Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання»;
- **проведено** апробацію результатів дослідження під час Всеукраїнського круглого столу «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (м. Полтава, 12 березня 2018 р.);
- **підготовлено 3** публікації за результатами дослідження.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ляшенко А. Х.

Упродовж 2018 року розпочато роботу над підтемою дослідження «Психолого-педагогічні основи організації роботи вчителів з формування наукової картини світу учнів ліцею» НДР «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу».

Під час пошуково-моделювального етапу було проаналізовано стан розроблення проблеми в аспекті виявлення психолого-педагогічних основ організації роботи вчителів з формування наукової картини світу старшокласників; у результаті аналізу виявлено, що у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі роботи з організації вчителів природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів над проблемою узгодженого формування вчителями наукової картини світу, життєствердного національного образу світу, цілісного світорозуміння учнів у процесі інтеграції змісту компонентів освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» не трапляються. Таким чином, робота колективу школи над інтеграцією змісту освіти старшокласників, розроблення дидактичних та методичних засад організації учнів з метою формування в них холістичного світогляду, цілісного світорозуміння, що, згідно досліджень експертів Римського клубу, є «пропуском» вітчизняного суспільства в XXI ст. є актуальною.

Розроблено програму дослідження, методику проведення константувального експерименту, проведено та проаналізовано результати. Константувальний експеримент показав, що учні шкіл Дніпровської області — 26% від охоплених експериментом 11-класників (із 239 осіб) — є найбільш ознайомленими з поняттями «наукова картина світу», «життєствердний образ світу» у зв'язку з тим, що в цих школах проводився експеримент з впровадження інтегрованого курсу «Природознавство».

Розроблено попередні варіанти структури та змісту практичного та методичного посібників відповідно до технічного завдання.

Організовано роботу колективу над розробленням методичних матеріалів для константувального експерименту.

Проведено апробацію розроблених матеріалів під час лекцій слухачам Дніпровської академії неперервної освіти та під час участі у Всеукраїнському круглому столі «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (12.03.2018 р.).

За результатами дослідження підготовлено дві публікації.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0118U003362.

Роки виконання: 2018–2020рр.

Науковий керівник: А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу технологічної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **з'ясовано** стан розкриття проблеми науково-методичного забезпечення варіативного складника змісту в теорії й практиці профільного навчання технологій у професійному ліцеї;
- **виконано** аналіз компонентів варіативного складника змісту технологічного профілю навчання старшокласників, обґрунтовано вибір спецкурсів для проведення досліджень у процесі виконання теми НДР;
- **розроблено** методику добору спецкурсів технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею;
- **розроблено** наукову основу проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у професійному ліцеї;
- **розроблено** інноваційні підходи (способи) проектування навчальних програм спецкурсів; на їх основі забезпечено важливу особливість проектованих програм: вони можуть бути з успіхом використані разом із профільним предметом у ліцеях, які обрали технологічний профіль і самостійно в тих, де він відсутній (тобто, їх універсальність);
- **визначено**, що зміст навчальних програм і посібників спецкурсів для профільного навчання технологій має містити такі компоненти: інформативний, діяльнісний, творчий, емоційно-ціннісний.
- **розроблено** 4 навчальні програми спецкурсів «Проектування і конструювання об'єктів техніки», «Художнє проектування» «Технології сучасного виробництва», «Проектування виробів в етностилі» (на програму «Проектування і конструювання об'єктів техніки» отримано гриф МОН України);
- **розроблено** програму експериментального апробування навчальних програм та посібників спецкурсів технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею.

► **розроблено** методики розвитку творчого мислення учнів ліцею для ефективного проектування ними технічних об'єктів (виробів): використання учнями системи спеціально підібраних активізуючих запитань, руйнування «шаблонних» міркувань та переконань учнів, підсвідоме розв'язування проблем;

► **модифіковано** методи розв'язування учнями творчих технічних задач у процесі проектування й конструювання об'єктів техніки: розширення області творчого пошуку, тіньова логіко-розумова «атака», метод суперечностей, самостійна робота учнів з джерелами інформації з проектування та конструювання виробів;

► **визначено**, що навчальні програми й посібники спецкурсів мають розглядатися як складник методичної системи, яка містить елементи цілепокладання, інформаційно-навчальні елементи, процесуальний та методичний складники. При цьому процесуальний складник навчальних матеріалів спрямовано на програмування характеру та організацію процесу навчання;

► **виконано** констатувальний етап експерименту.

ТЕОРІЯ Й ПРАКТИКА ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Тарара А. М., канд. фіз.-мат. наук

Сушко І. А.

Наукові дослідження співробітниками відділу технологічної освіти прикладної НДР «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї» є системним продовженням попередніх фундаментальних досліджень. *Сутність означеного полягає в подальшій практичній реалізації результатів попередніх досліджень, доцільному їх коригуванні, отриманні принципово нових результатів, які б забезпечили ефективність профільного навчання технологій у професійному ліцеї.* Такий концептуально окреслений підхід передбачає розроблення відповідного наукового й теоретико-методичного обґрунтування проектування змісту компонентів варіативного складника (зокрема ще не досліджених), проектування їхнього змісту, розроблення методики компетентнісно-орієнтованого профільного навчання технологій у професійному ліцеї за змістом основних складників технологічного профілю навчання.

Основою змісту профільного навчання технологій учнів професійного ліцею, крім профільних предметів, є й інший важливи складник — спеціальні курси (далі спецкурси). Спецкурси в широкому аспекті проблемних питань

(теоретико-методологічне обґрунтування та наукова основа проектування змісту спецкурсів, педагогічні умови їх реалізації, методика добору спецкурсів, вимоги до професійної орієнтації учнів, інноваційний зміст та його відповідність нормативної документації, методика реалізації змісту в навчальному процесі тощо) **є практично не дослідженими** (на відміну від профільних предметів, які досліджувалися у відділі технологічної освіти протягом 2-х НДР).

Тому сутність і зміст **першого аспекту** виконання НДР «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї», в контексті змісту **інженерно-технічного спрямування** (виконавець спрямування Тарара А. М.) полягало в першочерговому отриманні зазначених результатів.

Для виявлення особливостей проектування змісту спецкурсів інженерно-технічного спрямування та реалізації змісту в навчальному процесі професійного ліцею обрано спецкурс «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Перш за все, визначено, що його зміст має узгоджуватися із змістом профільного предмету «Технічне проектування», навчальна програма якого є на сайті МОН України й доступна для використання вчителями технологій.

У процесі проведеного дослідження розроблено: наукову основу, інноваційні підходи (способи) проектування змісту зазначеного спецкурсу, розроблено (модифіковано) методики й методи ефективного оволодіння учнями його змістом тощо.

Другим важливим аспектом проектування змісту зазначеного спецкурсу є вирішення широкого кола таких проблемних завдань: визначення й обґрунтування необхідного взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», як основи змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї, особливостей комплексного впровадження їх у навчальний процес.

З врахуванням зазначеного вище авторами спроектовано навчальну програму спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». У ній повною мірою вирішено поставлені проблемні завдання створення змісту інженерно-технічного спрямування. Навчальну програму затверджено на вченій раді Інституту, на неї отримано авторами гриф МОН України. **Спецкурс** «Проектування і конструювання об'єктів техніки» (автор Тарара А. М.) вже обрано деякими школами і **з 1 вересня 2018 року впроваджено в навчальний процес старшої школи як самостійний навчальний предмет**.

Програму спецкурсу розміщено на сайті МОН України, що забезпечує всеукраїнський рівень упровадження результатів дослідження змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ПРОЕКТУВАННЯ ВИРОБІВ В ЕТНОСТИЛІ»

Мачача Т. С., канд пед. наук

Програму спецкурсу технологічного профілю навчання «Проектування виробів в етностилі» призначено для відродження та творення національних культурно-історичних традицій українського народу; формування ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей учнів професійних ліцеїв; свідомого професійного самовизначення в соціально-комунікативній взаємодії з іншими; поглибленого вивчення відповідних змістових аспектів спеціалізації «Українська народна вишивка».

Основними підходами до розроблення навчальної програми курсу за вибором «Проектування виробів в етностилі» є:

- **національна спрямованість** — формування в учнів цілісного уявлення про національну культуру українського народу як ціннісний компонент світової культури, вияв і розвиток національної свідомості та ідентичності через відтворення і творення виробів в етностилі;
- **компетентнісна спрямованість** — надання процесу профільного навчання технологій предметно-діяльнісного, практико-орієнтованого характеру, забезпечення формування ключових і предметної компетентностей, досягнення очікуваних освітніх результатів;
- **професійна спрямованість** — оволодіння знаннями про процес проектування в ринкових умовах, які необхідні сучасному спеціалісту в будь-якій сфері діяльності; створення умов для об'єктивованої оцінки професійних потреб і можливостей учнів професійних ліцеїв;
- **культурологічна спрямованість** — формування сучасної проектно-технологічної культури учнів на основі мотивації самоактуалізації (реалізації творчого потенціалу в процесі створення виробів в етностилі) та вияву культурної самоідентифікації, розвиток творчого мислення, цілісного уявлення про світ у єдності його природничого, національного, соціального, виробничого та інших складників;
- **методологічна спрямованість** — оволодіння методологією проектування, що дає змогу набути досвіду ефективної організації власної діяльності в умовах повсякденного життя та сучасного виробництва, а також соціально й професійно важливих якостей.

Очікується, що старшокласники, які здобуватимуть сучасну технологічну освіту під час вивчення курсу за вибором «Проектування виробів в етностилі», належно цінуватимуть культуру українського народу, ефективно долучатимуться до соціально-економічного життя країни, будуть здатні ініціювати розвиток

сфер виробничої діяльності, в яких вони братимуть участь на основі сформованої проектно-технологічної компетентності, що забезпечить їхню підприємливість, адаптивність, мобільність і конкурентоздатність на ринку праці.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЗА НАПРЯМОМ «ТЕХНІКА І ТЕХНОЛОГІЇ»

Туташинський В. І., канд. пед. наук

У результаті проведеного аналізу чинних освітніх програм, підручників та навчальних посібників, затверджених МОН України, з'ясовано стан проблеми науково-методичного забезпечення варіативного складника технологічної освіти в професійному ліцеї за змістовою лінією «Техніка і технології». Доведено, що для удосконалення змісту технологічної освіти учнів, задоволення їх інтересів і професійних намірів, необхідно розробити навчальну програму та навчальний посібник спецкурсу «Технології сучасного виробництва».

На основі теорії про економічні уклади визначено поняття «технології сучасного виробництва», а також визначено систему сучасних технологій, які доступні для вивчення в професійному ліцеї.

Запропоновано нові способи розв'язання проблеми проектування спецкурсу за змістовою лінією «Техніка і технології» та інноваційні методичні підходи щодо його вивчення в різних типах закладів зальної середньої освіти, зокрема, в професійному ліцеї.

На основі компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів розроблено структуру й зміст навчальної програми спецкурсу «Технології сучасного виробництва», який є логічним продовженням профільного предмета «Основи машинознавства» й забезпечує наступність технологічної освіти в професійному ліцеї.

У навчальній програмі враховано пріоритетні напрями інноваційного розвитку України, потреби ринку праці, концептуальні положення технологічної освіти щодо забезпечення підготовки учнів до виробництва як процесу створення матеріальних і духовних цінностей.

Навчальна програма спецкурсу для учнів професійного ліцею «Технології сучасного виробництва» має модульну структуру. Кожен навчальний модуль навчальної програми має забезпечувати формування компетентностей з технологій в одній із галузей сучасного виробництва. Структура навчального модуля складається з очікувань навчально-пізнавальної діяльності учнів, алгоритму проектної діяльності та орієнтовного переліку навчальних проєктів.

Основою для вивчення будь-якого модуля навчальної програми спецкурсу «Технології сучасного виробництва» є проектно-технологічна система навчання, яка передбачає розроблення та реалізацію інноваційних проектів і сприятиме розвитку критичного мислення, інтересів, нахилів і здібностей учнів, їх творчій, дослідно-пошуковій діяльності та проектно-технологічній діяльності.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДИЗАЙНУ В ПРОФІЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Вдовченко В. В., д-р філос. в галузі дизайну

За результатами проведених нами фундаментальних та прикладних досліджень в 2000–2018 роках ми дійшли висновку: формування основних понять дизайну (далі — ФОПД) найбільш ефективно проводити комплексно засобами словесної, колірно-графічної, предметно-маніпулятивної дизайнерської діяльності учнів, за умови, коли художнє проектування (далі — ХП) розглядається як особливий вид дизайнерської творчості учнів, що забезпечує єдність художньо-образного й логічно-раціонального сприймання та відтворює довкілля художньо-мисленнєвими, графічними, колірними, матеріальними (предметне вираження) засобами, що сприяє реалізації системи «око — задум — рука». Функціонування зазначеної системи передбачає «активізацію всіх трьох сфер життя учня (емоційної, інтелектуальної, вольової), забезпечення органічної єдності думки, почуття, дії» (за проф. Вдовченком В. В.). На основі важливого в педагогічній теорії й практиці дуже широкого поняття ХП, ми розглядаємо під цим поняттям більш вузький навчальний сектор — художнє конструювання. Нами сформульовано сутність дизайнерських проектувальних умінь для конструювання (далі — ДПУ), в процесі оволодіння якими найбільш ефективно формуються ОПД. ФОПД буде ефективним, якщо буде використано синтез методів: *словесного* (абстрактний тип мислення, аудіальна інформація), *художньо-графічного* (емоційний тип мислення, візуальні відчуття), *предметно-пластичного* (конкретний тип мислення, тактильні відчуття). Для ФОПД характерним є особистісне спрямування. Нами сформульовано сутність поняття дизайнерські проектувальні уміння (далі — ДПУ) як важливої умови для ФОПД. ДПУ — це здатність учня створювати уявний образ майбутнього виробу за допомогою методу дизайнерських проектів (далі — МДП): *словесного проектування* — усвідомлення сформованого в уяві і сформульованого словесно технічного завдання для ХП; *художньо-графічного проектування* — уявлення й відображення уявного результату проектування шляхом графічного зображення конструкції майбутнього виробу, його форми, розмірів; *предметно-маніпуляційного проектування* — створення пошукового макету, моделі

предмету праці. ДПУ — це інтегральна особистісна якість, компонентами якої є інтелектуальні, мовленнєво-творчі дії, емоційно-почуттєві образотворчі дії й вольові предметно-пластичні дії. ДПУ формуються комплексним впливом на особистість учня, сукупністю словесних, колірно-графічних, предметно-пластичних педагогічних засобів. Комплексний вплив словесних, колірно-графічних і предметно-просторових педагогічних засобів забезпечується МХП. ДПУ — це триєдино розгорнуті художньо-проектні дії інтегрального характеру. ФОПД здійснюється в процесі оволодіння взаємозалежними проектувальними діями (мисленнєво-словесними, уявно-графічними, предметно-перетворювальними), етапами цілісного процесу проектування (проектний задум, графічний проект, пошуковий макет) і методами навчання (словесним, ілюстративним, практичних робіт). Взаємозалежність видів проектувальних дій, етапів проектування й методів навчання в процесі ФОПД під час набуття проектувальних умінь для ФОПД: мисленнєво-словесні — проектний задум, словесний метод; уявно-графічні — графічний проект, ілюстративний метод; предметно-перетворювальні дії — пошуковий макет, метод практичних робіт.

МДП є якісно новим утворенням, можливим завдяки **синтезу** словесного методу, ілюстративного методу й методу практичних робіт. Отже, за змістом дизайнерські вміння — це проектувальні вміння. МДП для ФОПД є синтезом словесного, ілюстративного методу та методу практичних робіт. ДПУ ми розглядаємо як здатність до створення мисленнєво-понятійного, яскравого та всебічно уявлюваного, матеріально втіленого образу на основі проектувального методу. Вони реалізуються в трьох взаємопов'язаних способах ХП: **словесному проектуванні** — повноцінному формулюванні проектного задуму; **колірно-графічному проектуванні** — графічному й кольоровому зображенні конструкцій майбутнього виробу, його форми, розмірів; **предметно-пластичному проектуванні** — створенні пошукового макету, моделі.

Нами досліджено взаємозалежність складників, з допомогою яких МДП формуються ОПД під час набуття ДПУ. Структура ДПУ, їх змістове наповнення й способи набуття для ФОПД мають такі компоненти інтегрального МДП: словесно-понятійний, профінформація, словесний метод; графічно-образний, художньо-графічна грамота, ілюстративний метод; предметно-маніпуляційний, предметно-перетворюючі способи виконання трудових дій, метод практичних робіт.

Специфіка СХП полягає в художньо-проектувальній та предметно-перетворювальній діяльності учнів 10–11 класів, під час якої формуються ДПУ на засадах взаємодоповнення словесного, ілюстративного методів і методу практичних робіт. Синтез зазначених методів забезпечує утворення методу нової якості — **методу художніх проектів** у 10 класі й **методу дизайнерських проектів** для ФОПД у процесі профільного навчання ОД в 11 класі.

ЗМІСТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДЛЯ СПЕЦКУРСУ «ХУДОЖНЄ ПРОЕКТУВАННЯ» (10–11 кл.) В НХПО

Вдовченко В. В., д-р філос. в галузі дизайну

Дзигаленко Л. М., канд. пед. наук

Комплексна науково-методична розробка має такі підходи:

1. Зміна мети, завдань і концептуальних підходів у профільному навчанні із знанневих, об'єктно зорієнтованих результатів на особистісні, компетентнісно зорієнтовані результати навчання, які характеризують творчу особистість проєктувальника в декоративно-прикладному мистецтві (далі — ДПМ) та дизайні.

2. Український дизайн базується на тисячолітній виробничій практиці школи учнівства, починаючи із Трипільської культури, виготовлення предметів побуту та одягу, організації культурного ландшафту, житлового та ремісничого й навчального середовища, тому спецкурс «Художнє проєктування» (далі — СХП) необхідно вести, як поглиблену підготовку методом учнівства з об'єктами праці з ДПМ та дизайну.

3. У СХП за складністю опанування учнями навчального матеріалу, викладання здійснюється вчителем за різними рівнями засвоєння — від традиційного до новаційного.

4. СХП є синтезуючим між освітніми галузями «Мистецтво» та «Технології» в системі неперервної художньо-проектної освіти (далі — НХПО).

5. Профільне навчання проводиться за трьома рівнями в системі НХПО: пропедевтичним у 5–7 кл., допрофільним у 8–9 кл., профільним у 10–11 кл, з дотриманням дидактичних принципів наступності й перспективності.

6. Педагогічне проєктування структури та змісту СХП базується на синтезі художньої та технологічної освіти в художньо-проектній творчості.

7. Перехід від процесуально зорієнтованої неперервної технологічної освіти до НХПО.

8. Теоретичне обґрунтування витоків системи НХПО є в історії художньо-промислових шкіл Києва, Харкова, Львова, Одеси.

9. Випереджальний характер трьохрівневого навчання в профільній школі.

10. Здатність профільного рівня НХПО до поточних змін.

11. НХПО має орієнтуватися не лише на розвиток виробничих і соціальних технологій найближчого майбутнього, але й на потреби та можливості людини в усіх п'яти сферах життєдіяльності.

12. У результаті науково-педагогічного проєктування профільної підготовки за спеціалізаціями «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» та СХП у НХПО необхідно змоделювати

освітній навчально-виробничий простір профільного рівня для вільної творчої комунікації, який охопить всі п'ять сфер життєдіяльності, з відповідними для них видами дизайну.

ВИМОГИ ДО ПРОГНОЗОВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИЗАЙН-ДІЯЛЬНОСТІ В СПЕЦКУРСІ «ХУДОЖНЄ ПРОЕКТУВАННЯ» В 10–11 КЛ.

Вдовченко В. В., д-р філос. в галузі дизайну,
Сорочан Н. М.

Досліджувані види дизайну — ландшафтний дизайн, дизайн костюма — під час вивчення спецкурсу «Художнє проектування» (далі — СХП) мають міжпредметні зв'язки, забезпечуючи інтеграцію з іншими навчальними предметами. Таким чином розробляються міжпредметні проекти із виготовленням пошукового макету.

СХП передбачено поглиблену довузівську підготовку ліцеїстів. Типовим навчальним планом для професійного ліцею визначено для вивчення СХП в 10–11 класах 70 годин. СХП зорієнтований на проектно-технологічний підхід у процесі продуктивної художньо-проектної та проектно-технологічної підготовки, дає змогу ліцеїстам оволодіти сучасними інформаційними технологіями, різними видами словесного та колірно-графічного проектування в дизайні костюма та ландшафтному дизайні з допомогою традиційних та електронних засобів навчання, оволодіти навичками втілення дизайнерського проектного задуму за допомогою особистісно-зорієнтованих матеріалів і технік в оригінальному пошуковому макеті, ексклюзивному виробі.

Науково обґрунтований зміст СХП реалізує нагальну потребу ліцеїстів у предметно-перетворюючій діяльності як завершальному етапі будь-якого блоку продуктивної навчальної діяльності в довузівській підготовці (пошук, оброблення, синтезування інформації — інтелектуальна діяльність; втілення проектної пропозиції у формі словесного, колірно-графічного, предметно-пластичного проекту — проектно-технологічна діяльність). Зміст навчально-методичного комплексу профільного предмета «ОД» та СХП для 10–11 класів, розробленого проф. Вдовченком В. В. в Інституті педагогіки НАПН України, апробовано на заняттях з технології вчителем-експериментатором Вдовченком В. В. в ліцеї податкової та рекламної справи № 21 м. Києва. СХП розроблено за результатами 18-річних наукових лонгітюдяльних досліджень проф. Вдовченка В. В. Для СХП дібрано сучасний продуктивний зміст, сформовано ефективну авторську методику викладання ОД та СХП в 10–11 кл., авторську педагогічну технологію, сучасні високотехнологічні педагогічні організаційні форми, продуктивне предметно-розвивальне середовище.

Навчальна програма СХП і навчально-методичний комплект до нього сформовано із врахуванням соціального запиту, зафіксованого під час моніторингового дослідження в 2000–2018 роках щодо пріоритетних напрямів, тем і видів діяльності в сучасному змісті технологічної підготовки учнів старших класів. Диференціювання творчих завдань художньо-проектної та предметно-перетворюючої діяльності під час вивчення СХП необхідно здійснювати в процесі виконання навчально-тренувальних вправ та творчих проектів. Творчий проект як структурна одиниця змісту навчання увиразнюється, починаючи з початкової школи, поступово ускладнюючись в основній школі та в старшій школі.

Вважаємо за необхідне розмежування вчителями технологій функцій навчального в школі та промислового проектування на виробництві. Метою професійного проектування є створення дизайнерського проекту високоякісного виробу для промислового виробництва. Основною ж метою навчального проектування в будь-якій ланці ЗОШ є оволодіння всіма етапами проектного процесу й технології виготовлення предмета проектування — у проектній документації, макеті або моделі. Такий проектно-технологічний підхід забезпечує не лише ефективну профінформацію та профорієнтацію, а й дає змогу учням початкової, основної та старшої школи оволодіти проектним процесом, як методом дизайнерського проектування.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЦЕНТРІВ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Реєстраційний номер: 0118U003365

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Науковий керівник: Л. М. Калініна, д-р. пед. наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розроблено:** програму та методику дослідження;
- **уточнено** категоріально-понятійний апарат дослідження шляхом визначення сутності понять: «опорні заклади освіти», «взаємодія закладів освіти на довірчо-партнерських засадах», «громадсько-державне управління в умовах децентралізації освіти», «шкільна автономія», «освітня мережа», «об'єднанні територіальні громади (ОТГ)»;
- **вивчено** зарубіжну та вітчизняну практику шкільної автономії та сфери відповідальності суб'єктів управління в опорних закладах освіти; зарубіжні

практики організації Hub schools і BostonSchools Hub (шкіл концентраторів) як центрів спільнот (громад), які навчаються (learning communities);

➤ **проаналізовано** законодавчо-правові засади та нормативні документи МОН України щодо створення мережі опорних закладів освіти та їх філій, організаційно-економічних умов їх функціонування в регіональній освітній мережі, різні управлінські структури та органіграми опорних закладів освіти;

➤ **визначено** організаційні засади функціонування опорних закладів освіти умови та державно-партнерської взаємодії в системі державно-громадського управління та ОТГ, алгоритм створення опорних закладів освіти;

➤ **класифіковано** організаційні механізми управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації та автономії;

➤ **виявлено** проблеми фінансової та організаційної децентралізації функціонування опорних закладів освіти; специфіку їх вибору, призначення керівника опорного закладу та його управлінські функції; перехід до державно-громадської моделі управління в ОТГ;

➤ **з'ясовано:** проблеми й тенденції організаційного розвитку шкільної автономії в умовах децентралізації та ОТГ; функції опорних закладів освіти та сфер відповідальності суб'єктів управління в них.

ОПОРНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ ЯК ЦЕНТРИ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Калініна Л. М., д-р пед. наук

Доведено актуальність проблематики «Організаційно-педагогічні та економічні засади функціонування опорних закладів освіти як центрів управління в умовах децентралізації», її відповідність державній освітній політиці, Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України 2014 р. № 333-р., Закону України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» (2015 року № 157-VIII) тощо; децентралізація в освіті є складником реформ, які активно впроваджуються в Україні.

Розкрито, що практика переходу багатьох країн світу, зокрема країн ЄС та США, до демократичних суспільств і суспільно-економічних трансформацій в них супроводжувалася пошуками таких моделей управління освітніми системами, які б ефективно забезпечували їх підтримку місцевими громадами. Цим країнам доводилося відмовлятися від централізованого управління мережею дошкільних і шкільних навчальних закладів і передавати відповідальність за них місцевим органам громадського самоврядування, тобто здійснювати децентралізацію управління освітою. Акцентовано увагу, що в Європейському звіті про

якість освіти (2002 р.) децентралізація, визнана однією з п'яти ключових проблем майбутнього розвитку, є однією з ключових трансформацій в освіті, починаючи з останньої чверті XX століття, оскільки в прийнятті управлінських рішень та їх ухвалі «повинні мати право приймати безпосередньо ті, кого торкаються їх наслідки» та ті, хто в них безпосередньо зацікавлений, а також розглядається як дієвий механізм підвищення ефективності управління та якісної освіти, наближення до реальних потреб суспільства, економіки, особистості.

Розкрито питання раціоналізації структури мережі загальноосвітніх навчальних закладів у межах децентралізації та повноважень об'єднаних територіальних громад (далі — ОТГ). Виявлено, що засновниками (співзасновниками) освітнього округу, опорного закладу та його філій, можуть бути представницькі органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні ради, а також підходи до визначення закладу освіти опорним.

На аналітико-констатувальному етапі виявлено позитивну тенденцію створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ) у країні (за 9 місяців 2016 року було створено 159, кількість яких у березні 2017 року зросла й становила 413), децентралізації управління освітою в країні, що відбувається спільно з процесами політичної демократизації та децентралізації влади, а також з процесами децентралізації доходів державного й місцевих бюджетів об'єднаних територіальних громад і використання фінансових ресурсів в умовах фіскальної децентралізації; зростання кількості опорних шкіл (hub school) і їх філій, які в умовах децентралізації, розглядаються як новий вид закладу освіти в сільській місцевості, та доведено, що управління опорною школою за формою, має відповідати сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства в країні.

Визначено організаційно-педагогічні засади створення та функціонування опорних закладів освіти.

ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ШКІЛ

Калініна Л. М., д-р пед. наук

Топузов М. О., канд. екон. наук

Завдання, стратегічні напрями й основні шляхи трансформацій управління системою освіти означено в Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, указами Президента України, концепцією Нової української школи та концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та іншими нормативно-правовими актами. Пріоритетними напрямками визначено демократизацію, децентралізацію управління освітою, перехід до державно-гро-

мадської моделі управління в ЗСО, передавання прав розв'язувати проблеми, в тому числі ті, що народжуються в закладах загальної середньої освіти, на найближчий для громадян рівень, тобто безпосередньо об'єднаний територіальний громаді (ОТГ). У сільській місцевості України живе й навчається приблизно третина українських дітей. Наразі випускники сільських шкіл показують на ЗНО не найкращі результати, якість освіти, отриманої в більшості закладів освіти сільської місцевості, є недостатньою. Зазначеному є зрозумілі пояснення, серед яких основними є проблеми із кадровим та матеріальним забезпеченням. Причиною цього є демографічна ситуація сільських регіонів, об'єктивно зумовлена технологізацією сільськогосподарського виробництва, за якої суттєво зменшується кількість робочих місць у виробництві первинного продукту. Більш глибокий аналіз ситуації виходить за межі нашого дослідження, важливим є те, що зменшення кількості потенціальних учнів на селі є об'єктивним явищем, яке неможливо ігнорувати, до якого слід ставитися як до реалій, які неможливо змінити й до яких слід адаптуватися. Одним із кроків у зазначеному напрямі були спроби оптимізації мережі закладів освіти сільської місцевості, що відобразилися в низці нормативних документів щодо створення опорних шкіл в умовах децентралізації управління, зокрема «Положення про освітній округ». Нині важливим компонентом системи освіти стає новий вид загальноосвітнього навчального закладу в сільській місцевості — опорна школа (hub school), що включає основний заклад та його філії. Опорні школи функціонують відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», інших законодавчих актів та на основі установчих документів ОТГ та власних, розроблених на етапі створення їх як юридичних осіб з урахуванням особливостей цілей та організації освітнього процесу в межах освітнього округу. Створення мережі опорних шкіл в Україні вже розпочалося.

Станом на 31 березня 2017 року в Україні створено 187 опорних закладів, 178 шкіл планується ще відкрити, закрито 241 школа (за даними <https://osvitoria.media/experience/shho-take-oporni-shkoly-reforma-u-zapytannayah-ividprovidyah/>). Найбільше закладів створено у Львівській області — 24, в Київській та Кіровоградській по 23 заклади, на рівні середнього показника по створенню закладів, з урахуванням найвищого по Україні, Дніпропетровська, Житомирська, Тернопільська області — створено по 12 опорних закладів, Чернігівська — 11. Кількість філій також коливається. Оскільки Львівська область є лідером по створенню опорних шкіл кількість філій також має найбільшу — 137, досить високий показник в Кіровоградській області — 76 філій, вдвічі менше філій в Житомирській та Тернопільській по 32, Дніпропетровській — 30 та Київській — 29 філій. Кількість філій в одному опорному закладі також різна. Зокрема, для Львівської області характерним є найвищий

показник — від 5 до 6 філій в одному закладі, Івано-Франківської — 4, від 3 до 4 філій в 6 областях України, 2–3 філії в 10 областях та від 1 до 2 філій в Запорізькій, Київській, Луганській, Рівненській, Сумській, Херсонській, Чернівецькій та Чернігівській областях.

Створення опорних шкіл в умовах децентралізації управління надає цим закладам певних функцій, які потребують вивчення та обґрунтування, що мають бути враховані під час планування організаційно-педагогічних й економічних засад їх функціонування та ефективного управління ними. Завдання б), а саме визначення зовнішніх властивостей системи «опорна школа + філії» та функціоналу зв'язку «система — середовище», необхідно виконати, керуючись як нормативними документами, так і даними, отриманими за результатами досліджень подібних систем, зокрема — в інших країнах. Тільки маючи достатньо вичерпні дані щодо властивостей складників системи, їхніх взаємозв'язків і взаємних впливів, часових характеристик відкликів системи на зовнішні впливи, можна вибудовувати динамічну модель системи та стратегію керування нею. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури та отриманих даних засвідчує, що, незважаючи на досить велику кількість досліджень й описів досвіду, що стосуються практик організації Hub schools, Boston Schools Hub (шкіл концентраторів) тощо як центрів спільнот осіб, що навчаються (learning communities), та вітчизняної практики втілення шкільної автономії, сфер відповідальності суб'єктів управління в опорних закладах освіти, модель близької до оптимальної організації управління закладами освіти регіону, обмеженого певною суспільною угодою (нині в Україні — легітимізованою у вигляді органів самоврядування об'єднаних територіальних громад), далека не тільки від завершеності, але й від обґрунтованого (наукового й практичного) визначення своєї структури і функціоналу суб'єктів управління. Перш за все слід зазначити, що в більшості українських публікацій, присвячених темі створення сучасної освітньої інфраструктури, основна увага звертається на пошук виходу із ситуації, зумовленої демографічними чинниками, подоланню негативної реакції суспільства на закриття закладів освіти, кількість суб'єктів навчання в яких і на момент аналізу, й у перспективі, робить їх існування економічно недоцільним. Зрозуміло, що в ситуації, коли на початок 2016 року в Україні за статистичними даними налічувалося 613 шкіл, у кожній з яких навчалося менше 25 учнів з 1-го по 9-й класи, вартість навчання одного учня в таких школах обходила державі у понад 50 тис. грн. на рік за середнього показника близько 9 тис. грн., найпершим і найнеобхіднішим кроком постало питання оптимізації кількості шкіл на засадах раціональності. Закордонні дослідники Maria Knoth Humlum, Nina Smith, для яких досліджувана проблема стала актуальною набагато раніше, ніж для вітчизняних (зокрема, автори дослідження [Humlum M. K., Smith

N. Long-Term Effects of School Size on Students' Outcomes // IZA Discussion Paper No. 8032. — March 2014. — 27 p.] використовували дані, отримані в Данії починаючи з 1985 року). Орієнтуючись на довгострокові результати навчання (6 років після 9-го класу), та долучаючи до аналізу дані, отримані з досліджень американських, німецьких та інших авторів, вони здебільшого доходили висновку, що результати (якість) навчання обернено пропорційні кількості учнів у класі, але існує й нижня межа цієї кількості, необхідна для уможливлення застосування групових форм навчання [Impacts of School and Class Size on Student Outcomes. District Administration Practice // Hanover Research, January 2015 (Reviews the educational research), p. 5–11]. Дослідження щодо економічної ефективності моделей навчання в залежності від кількості суб'єктів навчання у групі (класі) пропореферовані в роботі [Impacts of School and Class Size on Student Outcomes. District Administration Practice // Hanover Research, January 2015 (Reviews the educational research), p.19–25] також, при цьому констатовано як позитивний, так і негативний ефекти. Відзначено, спираючись на дослідження, виконанні з початку 80-х років минулого століття до сьогодні, що витрати на освіту в залежності від кількісного складу мають мінімум (...educational costs take a U shape...), а це означає, що школи, які знаходяться нижче оптимального рівня наповненості, є дорожчими для кожного учня, але й школа, наповненість контингентом якої мають рівень наповненості нижче оптимального, також збільшує витрати на учня [Slate John R., Jones Craig H. Effects of School Size: A Review of the Literature with Recommendations. (2005) [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://edresearch.yolasite.com/resources/slate.pdf>]. Ураховуючи те, що в нашій країні запропоновано й упроваджується досить унікальна організаційна структура загальної освіти на основі ієрархічної реалізації: опорна школа + філія (філії), при чому філії не утворюють юридичної особи, але територіально виокремлені, а сама опорна школа доповнена структурними підрозділами й функціями, яких не існувало раніше, можна як проблеми дослідження виокремити суперечності між: необхідністю модернізації системи управління загальною середньою освітою, у т.ч. освітніми округами й опорними школами та недостатністю розроблення й деталізації її наукового, практично зорієнтованого й законодавчого забезпечення; необхідністю виконання управлінським персоналом функцій, які не були притаманні йому, або не були визначальними для успішної реалізації завдань закладу, його підрозділів за попередньої організаційної структури й практично повністю відсутньою систематизацією вітчизняного й зарубіжного досвіду зазначеної діяльності.

СТАН УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ТА ОТГ

Онаць О. М., канд. пед. наук

Відповідно до концепції децентралізації в Україні створюються освітні округи, опорні навчальні заклади та їх філії, й нами здійснено науковий аналіз організаційно-педагогічних та партнерських засад шкільної автономії опорних закладів освіти в умовах децентралізації та ОТГ, проблем та тенденцій розвитку шкільної автономії та сфер відповідальності суб'єктів управління освітою.

З'ясовано, що відповідну нормативно-правову базу щодо організаційно-педагогічних засад, сфер відповідальності учасників управлінського процесу, рекомендації щодо формування органів управління освітою, алгоритм створення опорних закладів освіти тощо розроблено достатньою мірою. Основним нормативно-правовим актом, що врегульовує питання створення представницьким органом місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районними радами (далі — засновники) опорних закладів та їх філій є Положення про освітній округ, затверджене постановою Кабінету міністрів України від 27 серпня 2010 року № 777 (в редакції постанови Кабінету міністрів України від 20 січня 2016 року № 79). Мета створення опорних закладів освіти — забезпечення рівного доступу до освіти, підвищення якості освіти, ефективне використання наявних ресурсів.

Як показує дослідження, на сьогодні є багато позитивних практик реалізації ідей децентралізації та управління освітою в ОТГ на партнерських засадах і забезпечення шкільної автономії саме на рівні громад, зокрема Вишнівецької та Почаївської громад Тернопільської області, Чаплинської громади Херсонської області, Калитянської громади Київської області, Чоповицької громади Житомирської області та інших.

Разом із тим, нами виявлено, що нормативно-правовими документами передбачено розподіл повноважень і відповідальності між учасниками процесу управління в умовах децентралізації й ОТГ, а на практиці не все так просто і зрозуміло. Органи управління освітою не дуже поспішають передавати повноваження закладам освіти, й автономія керівників опорних закладів освіти є недостатньою. Значно збільшилася кількість управлінських функцій і ролей керівника, рівень відповідальності, але додаткової підтримки й особливих повноважень він не отримав. Занадто регламентується його діяльність, контроль називається здебільшого наданням методичної допомоги. Наприклад: керівник опорного закладу освіти призначає всіх працівників і завідувачів філій, але їх добір і кадрове забезпечення покладено на місцевий орган управління осві-

тою; він ухвалює необхідні для освітнього процесу рішення, але погодження, затвердження й контроль здійснюють органи управління. Зате саме керівник відповідає за якість освіти у своєму навчальному окрузі — не лише у своєму закладі, але і філіях; відповідає за налагодження системи професійного розвитку вчителів, але організацію перепідготовки, підвищення кваліфікації, розподіл та обсяг педагогічного навантаження, хоч і здійснює директор, контроль — за органами управління освітою. Заважає ефективній управлінській діяльності, розвитку шкільної автономії, партнерській співпраці некомпетентність частини представників керівництва ОТГ, небажання поділитися повноваженнями між органами державної влади та органами місцевого самоврядування, не кажучи про заклади освіти. У керівників є небезпідставні побоювання, що автономія більш реальна у ВНЗ, а не в закладах середньої освіти. Є також чимало питань щодо активності, зацікавленості та спроможності територіальних громад у їх реальній допомозі школі та участі в співуправлінні тощо.

Дослідження показує, що належна організація функціонування закладів освіти та управління ними, максимальне делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень навчальних закладів у поєднанні з належним управлінням усередині самого закладу, забезпеченням внутрішньої системи якості освіти, шкільна автономія та партнерська взаємодія є основним чинником успіху реформ та отримання громадянами якісних освітніх послуг.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Мелешко В. В., канд. пед. наук

Розвиток децентралізованого управління закладом загальної середньої освіти пов'язаний передусім із сучасними вимогами суспільства до якості освіти, викликами сучасного ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється та розвивається. Ознакою децентралізації системи управління освітою слугує активна співпраця та координація діяльності різних інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії, що узгоджується з відповідними нормативними документами. Одним із проблемних питань, що складно вирішуються в об'єднаних територіальних громадах, це — формування нової освітньої системи, центром управління якої є опорний заклад освіти.

У цьому процесі важливо максимально використати кваліфікований інтелектуальний та керівний потенціал закладів освіти, що функціонують на території ОТГ, забезпечити умови для організації управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, досягти високих результатів у співпраці державних та громадських ланок управління.

У контексті завдань нашого дослідження виявлено та проаналізовано особливості управління опорним закладом освіти, що сформовані внаслідок впливу процесів децентралізації в освітній сфері. Особливості управління опорним закладом освіти, передусім пов'язані з легалізацією й упровадженням різних видів автономії освітнього закладу та отриманням нових повноважень, що корелюються з вимогами нових законодавчих документів у галузі освіти, процесами децентралізації та з підвищенням інтересу до управління закладами освіти місцевих громадських структур, агентів освітніх змін, представників регіональних інституцій тощо.

У цьому дослідженні зосереджено увагу на дефініції «управління», що розглядається як вплив на освітню систему опорного закладу, яка забезпечує цілеспрямоване, ефективне функціонування та розвиток цієї системи в умовах об'єднаної територіальної громади.

Серед особливостей управління опорним закладом освіти нами виокремлено ті, що здійснюють найбільший вплив на динаміку змін в організаційній структурі управління цим закладом, на розвиток ознак варіативності опорних закладів освіти, на характер розподілу управлінських функцій та повноважень між елементами новоствореної оргструктури.

За нашими висновками, узагальненими у процесі дослідження, важливою особливістю управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації є потреби в організації цього процесу на засадах комплементарності, як системної взаємодії державних і громадських ланок управління, стимулювання принципів когерентності, що виявляється в узгодженні функцій, розширенні зв'язків між компонентами організаційної структури управління опорним закладом освіти, генерування регіонального впливу, що виявляється в оновленні зв'язків з зовнішнім середовищем ОТГ.

Виявлені вище особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації будуть ураховані у виконанні завдань наступних етапів наукового дослідження.

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОСНОВА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В МАЛИХ МІСТАХ УКРАЇНИ

Лісова Н. І., канд. пед. наук

Соціально-педагогічне партнерство в умовах малих міст визначаємо як нову форму відносин за демократичної моделі управління (об'єднання освітніх організацій для досягнення спільних цілей; механізм управління під час зміни ролі держави, типу взаємин ЗСО із зовнішнім середовищем), яке базу-

ється на діалогічних взаєминах партнерів, забезпечує їх єдність, гармонізацію соціальних і педагогічних структур та вироблення освітньої стратегії в розвитку ЗСО, що сприяє інтеграції інтересів різних соціальних груп в єдиному соціокультурному просторі малого міста.

У процесі дослідження запропоновано розгляд взаємодії школи й громадськості, у тому числі батьківської, як соціально-педагогічних партнерів із метою створення «Школи культури довіри» (власного вектора розвитку, вектора власного розвитку та розвитку громади, вектора розвитку культури мислення, ініціативи та творчої діяльності суб'єктів) у такій послідовності: «Школа формування довіри — Школа громадської довіри — Школа культури довіри». Це такий вид партнерства, який є с формою взаємодії на партнерсько-довірчих засадах, об'єднаний спільними цілями й завданнями, спрямований на створення комфортного освітнього простору для навчання, виховання й розвитку учня-Людини, гідного довіри.

Для впровадження соціально-педагогічного партнерства визначено організаційно-педагогічні умови (підготовка педагогічних колективів до роботи з учнями, батьками, представниками громадськості щодо формування довіри на різних рівнях; підготовка керівників самоврядних організацій до відповідної роботи; організація співпраці об'єднання «педагоги — діти — батьки — громада»; формування мотиваційної готовності педагогічного, батьківського, учнівського колективів та членів міської громади до взаємодії на партнерсько-довірчих засадах). Ефективність забезпечуватиметься за умови досягнення згоди між представниками органів влади та місцевого самоврядування, громадськості, тобто, якщо всі суб'єкти сповідуватимуть основи соціального партнерства та керуватимуться ними в процесі злагодженої взаємодії.

Запропоновано авторський варіант поетапного впровадження механізму взаємодії суб'єктів державно-громадського управління та державно-громадського партнерства розвитком ЗСО: від нижчого до вищого рівня, який має таку послідовність: адаптаційна взаємодія — довірча взаємодія — творча взаємодія.

Передбачено побудову взаємодії на принципах цілевизначення, співуправління, гуманізації, інтеграції, відповідальності, добровільності й свободи вибору, гідності й довіри. Подано способи соціалізації, навчання, виховання та розвитку особистості учня й усіх суб'єктів взаємодії (школи, сім'ї, громади), які сприяють розширенню соціокультурного й освітнього простору малого міста та переходу «від Школи культури довіри — до Міста (Громади) культури довіри».

СПЕЦИФІКА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Попович Л. М.

В умовах змін в Україні відбувається процес децентралізації, передавання повноважень органам місцевого самоврядування, утворення опорних закладів освіти та їх філій. Управління закладами освіти зазнає значних змін: утверджується демократизація управління, формуються інноваційні управлінські компетентності, оновлюються управлінські функції.

Нами **виявлено** специфіку опорних закладів освіти та їх філій, проблеми та умови управління ними:

- **управління** організацією освітнього процесу в суб'єктах округу (опорних закладах, їх філіях) — розвиток демократичного стилю управління керівників; забезпечення системи якості освіти; моніторинг результатів освітньої діяльності в опорних закладах освіти та їх філіях; розроблення місії опорного закладу освіти та філій; володіння інноваційними технологіями управління та їх філій; засвоєння знань про різні види менеджменту; розподіл повноважень керівників опорного закладу освіти та філій; розвиток рівня організаційної культури керівників опорного закладу освіти та його філій; партнерська взаємодія педагогічних працівників та здобувачів освіти; організація профільного навчання; розвиток лідерських якостей керівника; пошук нових форм партнерської взаємодії з батьківськими та громадськими організаціями;

- **управління** організацією науково-методичної роботи з педагогічними працівниками — управління, діяльність якого спрямована на посилення роботи з розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників; науково-методичний супровід педагогічних працівників; формування різнопланових творчих груп; використання інноваційних форм навчання: диференційованого, дистанційного навчання, он-лайн консультування, кооперативного навчання, враховуючи віддалене розташування філій від опорних закладів освіти;

- **управління** організацією виховної роботи — управління, діяльність якого спрямована на координацію системи виховної роботи в суб'єктах округу (опорних закладах, їх філіях); організації та співуправління самоврядних організацій, організацій здобувачів освіти; розвитку партнерства, волонтерства з врахуванням місцевих особливостей; співпраця з різноманітними установами, які функціонують в межах освітнього округу.

Визначено управлінські функції: переважають не лише класичні, такі як: планування, організація, контроль, мотивація, а й модернізовані (осучаснені),

насамперед прогностична, стратегічного планування, контрольно-аналітична, представницька, експертно-консультативна та інші.

Ефективність управлінської діяльності керівників опорних закладів освіти та їх філій, на думку респондентів (малої вибірки керівників опорних закладів освіти — 30) залежатиме від демократичного стилю управління — 67,7%; розвитку лідерських якостей керівників — 61,5%; опанування системою знань про різні види менеджменту — 59,2%; розвитку стратегічного та критичного мислення керівників — 58%; використання інноваційних технологій управління, управлінських інформаційних систем, експертно-аналітичних систем, сучасних інформаційних сервісів, платформ та інструментів в опорних закладах освіти та їх філіях — 57,5%.

ОПОРНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ

Малюга М. М.

Опорна школа функціонує відповідно до чинного законодавства в галузі освіти, зокрема Законів України «Про освіту» (2017р.), «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», інших актів законодавства та на основі установчих документів із урахуванням специфіки власної освітньої діяльності, профілю (спеціалізації) та інших особливостей організації освітнього процесу.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та практичного досвіду управління системою загальної середньої освіти в регіонах засвідчив про наявність певних суперечностей між:

- необхідністю розгортання децентралізації влади у сфері освіти й нерозробленістю способів, засобів і механізмів їх реалізації задля забезпечення ефективної взаємодії державних і громадських структур та органів місцевого самоврядування;
- необхідністю демократичної модернізації системи управління загальною середньою освітою, опорною школою та недостатністю адекватного наукового та законодавчого забезпечення розвитку її громадського складника;
- декларуванням доцільності делегування управлінських повноважень у галузі загальної середньої освіти місцевому самоврядуванню та недосконалістю законодавчо визначених механізмів і ресурсів у громад для реалізації цих функцій;
- суспільним запитом щодо розвитку приватної освіти, автономії навчальних закладів, опорних шкіл і недосконалістю нормативно-правового забезпечення в окресленому напрямі;
- потребою у визначенні науково обґрунтованих критеріїв ресурсного забезпечення функціонування опорних шкіл як центрів управління в ОТГ і необхідністю їхнього розроблення та реалізації на практиці.

Зазначені суперечності актуалізували проблему дослідження, реформування сфери освіти та місцевого самоврядування, поступове формування об'єднаних територіальних громад (ОТГ) в країні, повноваженнями яких поміж з інших визначено забезпечення управління закладами дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, автономія діяльності закладів освіти та необхідність створення нової раціональної освітньої мережі, детермінували необхідність здійснення пошуків спрямованих на ефективне децентралізоване управління якісною освітою та опорними закладами освіти в ОТГ.

Водночас вивчення практики показало, що реальні механізми щодо здійснення монополізації освіти, децентралізації та деконцентрації управління галуззю, розвитку громадського складника в управлінні загальною середньою освітою в чинному освітньому законодавстві переважно передбачено на рівні спецзаконів, які будуть розроблятися. Зокрема, нормативно-правова база фактично не сприяє розвитку в країні приватної освіти, реальному втіленню законодавчо визначеної автономії (кадрової, фінансової, організаційної та змістової) закладів освіти, процесу розподілу повноважень на ієрархічних рівнях управління освітою, які на сучасному етапі підтверджують високу ефективність демократичних підходів до управління. Процес створення опорних шкіл у новій регіональній освітній мережі в умовах децентралізації має специфіку, яку вивчено та проаналізовано, а також буде враховано в процесі побудови моделі управлінських функцій керівника опорної школи та концептуальної моделі управління опорним закладом освіти.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ОСВИТИ

Нідзієва В.А.

Суспільно-економічні зміни в Україні, кризові явища, запит на компетентного працівника, зростання рівня, ролі й місця ІКТ та цифрових технологій у житті людини, технологізація основних виробничих процесів викликають потребу суспільства у якісній освіті, можливості навчатися впродовж життя, нових форм організації навчання та управління закладами освіти. Сучасна філософія управління ЗЗСО має сприяти організаційному розвитку, формуванню ціннісноорієнтованої єдності педагогічного колективу та створенню культурно-освітнього середовища життєдіяльності особистості.

У процесі дослідження нами розроблено та обґрунтовано концептуальну *модель управління розвитком організаційної культури закладу загальної середньої освіти* (скорочено — модель УРОК ЗЗСО), яка є системою взаємопов'язаних цільового, законодавчо-нормативного, теоретико-методоло-

гічного, суб'єктно-діяльнісного, організаційно-технологічного модулів та змістового, управлінського, оцінно-результативного блоків.

Цільовий модуль моделі управління розвитком організаційної культури ЗЗСО містить три складники: соціально-детермінований, філософський та цільовий. Соціально-детермінований складник визначає соціальну значущість та стратегічну обумовленість управління ЗЗСО. Філософський складник моделі базується на системній та аксіологічній платформах, містить такі атрибути як цінності, ідеї, модуси, філософські основи організації діяльності ЗЗСО, ідеї про цінність професійного розвитку та його організацію, саморефлексію, співпрацю, партнерство, взаємодію. Цільовий складник модулю представлено візією (баченням), місією, повноваженнями суб'єктів управління, метою управлінської діяльності, яка полягає в розвитку організаційної культури та здійсненні ефективного управління ЗЗСО на цій основі.

Другий рівень моделі УРОК ЗЗСО представлено законодавчо-нормативним і теоретико-методологічним модулями. Законодавчо-нормативний модуль забезпечить правові засади освітньої діяльності ЗЗСО в цілому та управління розвитком його організаційної культури зокрема. Теоретична база моделі складається з основних положень теорії систем, теорії моделювання педагогічних процесів і систем, концепції, принципів формування та розвитку організаційної культури. Методологічна частина модулю базується на законах діалектики, теорії наукового пізнання, положенні про діяльнісну сутність особистості, системному, процесному та синергетичному наукових підходах до управління розвитком організаційної культури.

Суб'єктно-діяльнісний модуль розкриває сутність педагогічної та управлінської діяльності, спрямованої на розвиток організаційної культури ЗЗСО з позицій системного підходу, а організаційно-технологічний — зміст, форми, методи, засоби організаційно-управлінської діяльності динамічної системи — ЗЗСО.

Упровадження моделі УРОК в практику діяльності ЗЗСО дасть змогу сформувати сильну організаційну культуру, яка базується на спільних організаційних цінностях, об'єднати зусилля всіх учасників освітнього процесу задля забезпечення особистісного та організаційного розвитку.

УПРАВЛІННЯ БАГАТОПРОФІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мосякова І. Ю.

Інноваційний тип розвитку позашкільної освіти (надалі ПО) та управління нею обумовлюється: для дітей — розвитком ключових компетентностей для життя та самореалізацією особистості; для батьків — безпечною, змістовою за-

йнятістю, всебічним розвитком і вихованням дітей, допомогою в підготовці дітей та юнацтва до самостійного відповідального життя; для держави — однією з найефективніших інвестицій у найближче й віддалене майбутнє, формуванням світогляду, ціннісних орієнтацій, національно-патріотичним вихованням, профілактикою девіантної поведінки неповнолітніх.

Діяльність закладів позашкільної освіти (надалі ЗПО), які функціонують відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» та інших нормативно-правових актів, спрямована на досягнення мети позашкільної освіти, створення умов для розвитку здібностей та обдарувань вихованців (учнів) і слухачів, саморозвитку й самореалізації особистості, її моральних якостей, формування соціально-громадського досвіду. Тому провідна роль у забезпеченні всебічного особистісного розвитку дітей і юнацтва, їхньої соціалізації та свідомого професійного самовизначення на основі законодавчо визначених норм для всіх громадян України належить закладам позашкільної освіти.

Соціально-економічні зміни й тенденції, скорочення фінансування позашкільної освіти негативно впливають на стан її збереження та інноваційного розвитку. Загалом, кількість закладів позашкільної освіти постійно скорочується «...з 1574 у 1990 р., у яких навчається 18,3% від загалу дітей шкільного віку до 1497 у 2000 р.» і до 1369 на 1 січня 2015 р. та, незважаючи на поступове «відновлення роботи 15,6% закладів позашкільної освіти комунальної форми власності міської і районної ланки»², с. 61 спостерігається нерівний доступ до якісної позашкільної освіти; у різних областях України, містах і в сільській місцевості їх «усього — 82, що становить 5,9% на 1 січня 2016 р.» [Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні до 25-річчя незалежності, с. 60, с. 61, с. 293].

Найбільше охоплено позашкільною освітою дітей у відповідних закладах Сумської (71,8% — від загальної кількості дітей шкільного віку), Кіровоградської (62,2%), Хмельницької (55,4%) і Харківської (53,6%) областей» [Матеріали ДІНЗ до колегії МОН 8 грудня 2016 р. «Моніторинг системи освіти 2016»]. Найменше охоплення дітей позашкільною освітою, за статистичними даними на 1 січня 2009 р., у Житомирській, Вінницькій і Полтавській областях.

Аналіз стану розвитку позашкільної освіти, що здійснений ученими НАПН України та відображений у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні до 25 річниці Незалежності України показує, що нині він гальмується загостренням об'єктивних і суб'єктивних причин, нерозв'язаних проблем, однак модернізація освітньо-виховної діяльності ЗПО передбачає розв'язання низки ключових проблем. Крім того, вивчення практики управління закладами позашкільної освіти різних типів і форм власності України свідчить про те, що воно не має системного характеру, позначається низькою активністю громадського й учнівського самоврядування та недостатнім організаційно-педагогічним забезпеченням.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано методологічно-цільовий, суб'єктно-діяльнісний, організаційно-змістовий, техніко-технологічний і результативно-оцінний компоненти системи управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти на засадах дитино(людино)центризму й менеджменту як стратегічно орієнтованої організації та їх узаємозв'язки; визначено умови, що забезпечують ефективність управління цим закладом (нормативно-правові, науково-методичні, організаційно-педагогічні, організаційно-процесуальні, організаційно-психологічні, матеріально-технічні); визначено організаційні основи функціонування багатопрофільного закладу позашкільної освіти: органіграма, типовий Статут з урахуванням специфіки, правила внутрішнього розпорядку, розклад занять, типові посадові інструкції працівників і посадова інструкція художнього керівника творчого колективу, функційно-посадові обов'язки учасника експерименту, комплексний організаційний механізм; визначено педагогічні засади управління освітнім процесом: навчальні програми з позашкільної освіти, освітню програму закладу позашкільної освіти, її сутність і структуру; **подальшого розвитку набули:** наукове обґрунтування державно-громадської форми управління закладом позашкільної освіти як відкритою соціально-педагогічною системою тощо.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Роева Т. Г.

Перехід до нових практикоорієнтованих освітніх технологій, заснованих на компетентнісному підході, зорієнтованих на особисті досягнення кожного школяра та вирівнювання якості засвоєння навчального матеріалу може бути здійснено шляхом впровадження інноваційних освітніх технологій. Актуальні, сьогоденні і стратегічні завдання сфери освіти, задоволення запитів учасників освітнього процесу та відповідь на виклики часу спонукали до розроблення сучасного електронного засобу навчання «Мультимедійної навчально-освітньої системи KM Media ED PROFІ». Впровадження системи в освітній процес — це навчання з додатковими можливостями, інструмент індивідуалізації, а значить й інструмент для управління розвитком самоосвітньої компетентності учнів. По суті в класі створюється освітнє середовище для здобуття, закріплення, самооцінки знань кожним учнем. Учитель отримує можливість для формування сучасних методів організації навчання на засадах компетентнісного підходу.

Суть методу ED PROFІ полягає у використанні структурованих мультимедійних матеріалів, узгоджених із чинною державною програмою, які забезпечують проведення уроків із демонстрацією, організацію самоосвітньої та дослід-

ницької роботи, автоматизацію процесу виявлення помилок та їхнє усунення, опанування навчального матеріалу із залученням сучасних засобів навчання, формування індивідуальної траєкторії знань, самопідготовку до уроку засобами мультимедіа, відображення статистики навчальних досягнень учнів. Досягається мета розроблення та впровадження даної системи здійсненням зворотного зв'язку з усіма учасниками освітнього процесу.

Залучення мультимедіа ED PROFІ до навчання — це ефективне використання робочого часу на уроці, збалансоване навчальне навантаження, формування вмінь самостійно планувати навчально-пошукову діяльність та реалізовувати її. Усвідомити, засвоїти та використати такий об'єм функціоналу системи може тільки вмотивований учень та вчитель. ED PROFІ в дії — це нові категорії мислення і як результат переусвідомлення методів викладання. Підтвердили ці очікування проведені зустрічі із учителями, методистами ОПППО та РМК. У результаті обговорень були визначені методичні та дидактичні проблеми, пов'язані із дією системи. Консультації зумовили необхідність надання постійної технічної підтримки користувачам та проведення відповідної підготовки вчителів перед впровадженням ED PROFІ в процес навчання. Для здійснення такої підготовки розроблено план дій. Визначені теми, форми організації (практичні, тренінгові заняття, самостійна освітня діяльність учителя), деталізовано зміст і наповнення занять відповідно до дидактичних та методичних завдань. За проблематикою формування самоосвітньої компетентності засобами системи ED PROFІ розпочато роботу над створенням відеокурсу та відеопрезентацій із рекомендаціями з планування, конструювання уроків та доцільного використання мультимедійного наповнення системи ED PROFІ.

МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

Регістраційний номер: 0118U003359.

Роки виконання: 2018–2020.

Науковий керівник: Ю. О. Жук, д-р. пед. наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

► **здійснено** аналіз української й зарубіжної науково-методичної літератури з проблеми створення й функціонування систем державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання на другому рівні загальної середньої освіти;

- **розроблено** концепцію та програму дослідження, визначено предмет й об'єкт дослідження;
- **виявлено**, що проблема організації та проведення державної підсумкової атестації (ДПА) учнів основної школи не була предметом окремих наукових досліджень;
- **визначено**, що форми і способи проведення ДПА учнів основної школи розглядаються в контексті реалізації одного з видів підсумкового контролю результатів навчання, а регламент визначається правовими та інструктивно-методичними документами;
- **виявлено** наявність у педагогічній практиці різних форм проведення ДПА учнів: письмовий та усний іспит, тестування тощо;
- **обґрунтовано**, що ДПА має специфічний статус, мету та виконує конкретні функції;
- **встановлено**, що ДПА як один із видів підсумкового контролю результатів навчання учнів характеризується варіативністю методик та інструментів його проведення;
- **з'ясовано** актуальність розроблення теоретичних основ державної підсумкової атестації випускників основної школи;
- **сформульовано й обґрунтовано** принципи проведення ДПА учнів, зокрема: об'єктивності проведення й оцінювання; варіативності форм організації; орієнтованості на прикладний аспект загальноосвітнього компонента змісту освіти; обов'язковості проведення; адекватності методів контролю й змісту результатам навчання; гуманістичності, тощо;
- **проведено** перший етап експериментального дослідження з метою виявлення впливу основних характеристик тестових завдань із географії на результати підсумкового оцінювання випускників гімназії;
- **розроблено** тести для здобувачів базової освіти (учнів) 9 класу з географії відкритої (з короткою відповіддю) і закритої (з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох варіантів відповідей) форм;
- **проведено** тестування здобувачів освіти з метою виявлення відмінностей у результатах відповідей на тестові завдання відкритої й закритої форм, **здійснюється аналіз** цих результатів;
- **вивчено** шляхом опитування думку учасників навчального процесу (вчителів, батьків, учнів, першокурсників) щодо шляхів ефективного запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень за базову школу;
- **узагальнено** основні науково обґрунтовані положення, які є підґрунтям сучасних підходів до формування й оцінювання читацьких як ключових загальнонавчальних умінь;
- **охарактеризовано** особливості оцінювання читацьких умінь учнів засобами відповідних блоків завдань у тестах із високими ставками в Україні та США;

- **розкрито** суть тестових завдань низки методик (ART, CKC, TRT, CCT, Cloze-test, GISA), призначених для оцінювання рівня сформованості читачьких умінь;
- **охарактеризовано** тенденцію до створення комплексної, базованої на сценарії методики оцінювання рівнів сформованості сукупності практично орієнтованих читачьких умінь із урахуванням індивідуальних характеристик читачької діяльності респондентів та особливостей середовища її провадження;
- **розроблено** тести для визначення характеристик різних типів (форматів) тестових завдань як предикторів результатів тестування випускників базової школи;
- **адаптовано** опитувальник, спрямований на визначення можливості й особливостей використання метода семантичного диференціалу для вивчення особистісного ставлення учнів до різних типів (форматів) завдань;
- **проведено** перший етап експериментального дослідження щодо визначення впливу зовнішньоорганізованих конструктів тесту на результати тестування учнів 8 і 9 класів;
- **виявлено** необхідність дослідження використання тестових завдань типу «Правильна/Хибна відповідь», які не задіяні в структурі стандартизованих тестів із математики в Україні;
- **проаналізовано** понятійний апарат тестових завдань із біології для зовнішнього незалежного оцінювання в порівнянні з біологічними термінами й поняттями, висвітленими в чинних підручниках і навчальних програмах;
- **експериментально перевірено** вплив форми тестових завдань з біології на результати підсумкового оцінювання випускників базової школи;
- за результатами теоретичного дослідження **визначено**, що до чинників, які впливають на результати тестування належать особистісні (когнітивний — знання й уміння; афективний — перцептивно-емотивне оцінювання предмета діяльності — тестових завдань) й групові (профіль класу) характеристики респондентів, змістові й зовнішньоорганізовані конструкти тесту;
- **розроблено** опитувальник за методикою семантичного диференціала, спрямований на визначення емотивно-оцінних характеристик тесту відповідно до семантико-когнітивного простору респондентів, сформованого внаслідок розв'язання ними запропонованих тестових завдань;
- **проведено** перший етап експериментального дослідження щодо визначення впливу зовнішньоорганізованих конструктів тесту на результати тестування учнів 8 (99 ос.) і 9 (104 ос.) класів;
- **доведено** наявність впливу пропонованих у тесті форм відповідей на загальне сприймання респондентами тестових завдань незалежно від їх змісту;
- **обґрунтовано** положення про те, що форма тестових завдань є сенсорно-аферентним стимулом оперативного образу діяльності, що, зокрема, виявляється у формуванні інтересу й мотивації до розв'язування завдань;

- методами дисперсійного аналізу результатів експериментального дослідження **визначено**, що профільність навчання (профіль класу) на них майже не впливає (ступінь впливу не перевищує 5%), ступінь впливу когнітивного чинника не перевищує 65–70%, а форма завдань впливає на результати тестування на 30–35%;
- **з'ясовано**, що числове значення ступеня впливу форм завдань на результати тестування змінюється відповідно до варіацій поєднання різних форм завдань в одному тесті;
- **виявлено** тенденцію до сприйняття результатів проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти одним із основних інформаційних ресурсів системи моніторингу якості освіти;
- **обгрунтовано** необхідність визначення організаційно-методичних аспектів державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти в умовах формування нової української школи та сучасних завдань підготовки учнів;
- **визначено та обгрунтовано** сутність та особливості різних видів готовності до проведення ДПА у формі ЗНО випускників закладів загальної середньої освіти, а саме: психологічної, методичної, організаційної, правової, суспільної, технологічної;
- **сформульовано та обгрунтовано принципи проведення** державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти;
- **встановлено**, що технічна оснащеність екзаменаційних центрів і доступність комп'ютерних технологій не відіграють вирішальної ролі у визначенні формату тесту (екзаменаційної роботи) **high stakes** з математики;
- **виявлено** тяжіння до низького рівня перетворень (чи збереження) раніше випробуваних форматів тестів **high stakes**, що пов'язано зі специфікою стандартизації процедур тестування.

ПРО ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Ляшенко О. І., д-р пед. наук

Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання учнів (далі — ЗНО) на базовому рівні загальної середньої освіти вимагає опрацювання відповідних моделей і процедур його здійснення. З цієї метою відповідний вибір має відбуватися на засадах системності оцінювання й педагогічної доцільності. Системність оцінювання мусить проявлятися у виборі навчальних предметів,

за результатами оцінювання яких можна дати більш-менш валідну й надійну оцінку того, чи досягнув здобувач освіти рівня вимог, передбаченого державним стандартом. Крім того, така системність оцінювання надає можливість використовувати одержані дані ЗНО для моніторингу якості освіти. Педагогічна доцільність ЗНО має надати достатньо інформації, щоб об'єктивно й аргументовано схарактеризувати певні властивості об'єкта оцінювання на основі структурованої його оцінки за певними критеріями й показниками (наприклад характеристика учня на підставі його навчальних досягнень, комунікативних рис, здібностей і потенційних можливостей, громадянської активності тощо).

З огляду на це пропонуємо запровадити для ЗНО два наскрізні предмети — державна мова й математика, освоєння яких відслідковується на всіх етапах навчання — у початковій школі, гімназії й ліцеї. Багато зроблених досліджень підтверджують, що рівень мовної й математичної підготовки повною мірою визначає успішність продовження навчання й життєдіяльності загалом. Тому вибір цих предметів як системних реалізується в багатьох країнах світу для оцінювання загальноосвітньої підготовки учнів¹.

Оскільки базова середня освіта формує основи загальноосвітньої підготовки з різних предметів за всіма освітніми галузями, державна підсумкова атестація учнів має здійснюватися комплексно. Тому на цьому рівні середньої освіти пропонується оцінювання випускників за чотирма (п'ятьма) обов'язковими іспитами: системні предмети у формі ЗНО — українська мова і література, математика (як предметна й ключова компетентність); решта — у формі шкільного іспиту — природничі науки (комплексний тест з фізики, біології, хімії, географії), суспільно-гуманітарний цикл предметів (комплексний тест з історії, правознавства, художньої культури, основ здоров'я). З чотирьох комплексних тестів учень має право обрати для оцінювання три предмети. Заклад освіти в шкільному компоненті підсумкової атестації випускників може доповнювати обов'язкові іспити одним додатковим іспитом за вибором закладу (як правило, предмети поглибленого вивчення).

Такий комплексний підхід до державної підсумкової атестації випускників гімназій дасть можливість оцінити навчальні досягнення учнів більш адекватно щодо їхніх здібностей і набутих компетентностей, а також виявить довіру вчителю й закладу освіти, в якому навчався здобувач освіти.

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. Structural Indicators on Achievement in Basic Skills in Europe – 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Лукіна Т. О., д-р наук з держ. управління

Проблема готовності учасників освітнього процесу до організації та проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти є предметом наукових досліджень у контексті психолого-педагогічних аспектів, індивідуальних особливостей. Відповідно до цього психологічну готовність до підсумкової атестації можна тлумачити як виявлення сутності властивостей і стану особистості, її емоційну та психологічну налаштованість на певну поведінку, орієнтованість на доцільні дії, актуалізація й пристосування можливостей випускника для успішних дій у ситуації складання іспиту. Дослідники до структури психологічної готовності відносять особистісний, інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативний компоненти.

Дослідження нами організаційно-методичного аспекту державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників основної школи дало можливість обґрунтувати наявність різних видів готовності всіх учасників освітнього процесу до державної підсумкової атестації, а саме: психологічної, методичної, організаційної, правової, суспільної та технологічної.

Кожен із зазначених вище структурних компонентів психологічної готовності учасників державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання розкривається через низку властивостей і особистісних характеристик людини. Кожна з цих властивостей і характеристик у свою чергу може бути розвинена й піддана корекції за допомогою відповідних методик, тренінгових вправ і самовиховання.

Методична, організаційна, правова, технологічна готовності до проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання характеризують стан забезпеченості всіх процедур і суб'єктів відповідним інструментарієм і технологіями (методичного, організаційного, правового і технологічного характеру) для здійснення такої атестації з дотриманням основних вимог справедливого й об'єктивного оцінювання.

Суспільна готовність як здатність суспільства сприйняти певну новину, нововведення, реформу тощо, у цьому випадку — процедуру державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників основної школи, відіграє важливу роль у визначенні дієвості такої форми контролю результатів навчання та розробленні оновленої моделі підсумкової атестації.

ПРЕДИКТОРИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕСТООРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРІВ

Жук Ю. О., д-р пед. наук

Більшість способів педагогічного оцінювання визначених якостей суб'єкта з використанням тестових технологій базуються на необхідності ухвалення суб'єктом оцінювання рішення, правильність якого є підґрунтям для визначення рівня вимірюваних якостей суб'єкта оцінювання. Відомо, що ухвалення рішень суб'єктом оцінювання залежить як від особи, що ухвалює рішення, особливостей тих її якостей, які є метою оцінювання, так і від об'єктивних умов, в яких вона зперебуває під час ухвалення рішення. Отже, чинники, що впливають на цей процес, можна розділити на дві групи — внутрішні (суб'єктивні) і ситуаційні (об'єктивні).

Суб'єктивні чинники середовища педагогічних вимірювань визначаються своєрідністю психічних процесів, станів і якостей суб'єкта оцінювання, який ухвалює рішення щодо виходу з проблемної ситуації, сформованої в умові тестового завдання. Відомо, що ухвалення рішення суб'єктом оцінювання є надзвичайно складним процесом, який супроводжується не лише психологічними, але й організаційними й, у разі комп'ютерно орієнтованого середовища тестування, технічними труднощами. Процес ухвалення рішення складно сформулювати в загальному вигляді навіть у тому разі, коли множина альтернатив можливих рішень є чітко визначеною (наприклад, за умов використання в тесті завдань із вибором відповіді). Очевидно, що в кожному окремому разі ухвалення рішення суб'єкт керується тими уявленнями про правильність вибору, які спираються на суб'єктивну оцінку правильності вибору.

До ситуаційних чинників середовища педагогічних вимірювань ми відносимо, окрім організаційних, змістових і предметно орієнтованих, форми подання тестового завдання. Як показують експериментальні дослідження, такі ситуаційні чинники здебільшого відіграють роль обмежень, які впливають на множину можливих рішень щодо пошуку правильної відповіді. Різні форми тестового завдання націлюють суб'єкта оцінювання на пошук відповіді у визначеній формі, що відповідно впливає не лише на процес вирішення проблеми, сформульованої в тексті завдання, але й на процедури, які використовуються суб'єктом під час розв'язування завдання.

Отже, ситуаційні чинники, які є невіддільним складником середовища педагогічних вимірів, відіграють роль параметрів, зміна яких викликає зміни в результатах оцінювання. Експеримент показує, що в деяких випадках вплив форми тестового завдання на результати оцінювання досягає 35%, що свідчить про вплив

форми тестового завдання на ухвалення рішення суб'єктом оцінювання не лише щодо альтернативи вибору відповіді, але й щодо обрання процедури власної діяльності в процесі розв'язування предметно орієнтованої проблемної ситуації.

УЯВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРО ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗА БАЗОВУ ШКОЛУ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Ващенко Л. С., канд. пед. наук

Відповідно до статей 12 (п. 8) та 47 нового Закону України «Про освіту» державна підсумкова атестація (ДПА) за базову школу проходитиме у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Тобто ЗНО за базову школу можна розглядати як один з складників реформи освіти й водночас одним із засобів оцінювання її ефективності. Перехід на зовнішнє незалежне оцінювання за базову школу змінить ситуацію в системі оцінювання результатів навчальних досягнень — надасть можливість оцінювати результати на основі об'єктивних і співставних даних. При цьому важливим є попередити ризик оцінювання лише предметних результатів навчальних досягнень дев'ятикласників за матеріалами, які надасть ЗНО. Необхідно створити систему оцінювання результатів базової середньої освіти, яка ґрунтується на комплексному підході, на виявленні й аналізі предметних, метапредметних та особистісних результатів навчальної діяльності.

Результатом нашого дослідження є узагальнене уявлення різних груп учасників навчального процесу про окремі складники процедури проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання. В опитуванні взяли участь 1454 респонденти міста Києва, Запоріжжя, міста Хмельницька й Хмельницької області, Ніжина. Серед опитаних 562 — учні, 250 — вчителів, 309 — першокурсників, 260 — батьків.

Важливими є погляди педагогів на мету запровадження ЗНО для дев'ятикласників, об'єкт та предмет оцінювання. Спірними виявилися питання про запровадження комплексних тестових завдань, поширення масового репетиторства та інтерпретацію результатів зовнішнього незалежного оцінювання. Результати ЗНО — це цінний матеріал для аналізу, який може бути використаний для управління системою освіти. Однак ця важлива інформація є вкрай обмеженою щодо оцінювання результатів діяльності вчителя, школи, освітньої системи.

Зовнішнє незалежне оцінювання за базову школу слід розуміти як інноваційну навчальну технологію, як можливість порівняти з наступним аналізом рівень своїх досягнень з результатами зовнішнього незалежного оцінювання. Ефективне й водночас коректне запровадження ЗНО за базову школу стимулює

ватиме розвиток культури педагогічних вимірювань; надасть можливість оцінити результати на основі об'єктивних даних, що в свою чергу стане імпульсом до посилення мотивації навчання й саморозвитку в старшій школі; стане суттєвим ресурсом розвитку школи, важливим елементом управління якістю освіти.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

Гривко А. В., канд. пед. наук

Відповідно до концептуальних засад реформування освіти в Україні та необхідності об'єктивного оцінювання її якості актуалізується питання методики проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Наявність недоліків оцінювання якості освіти за допомогою тестових технологій із одного боку й проведення ЗНО навчальних досягнень випускників із застосуванням тестів із іншого спричинює необхідність дослідження чинників, які впливають на результативні показники педагогічного тестування. За результатами теоретичного дослідження визначено, що до чинників, які впливають на результати тестування належать особистісні (когнітивний — знання й уміння; афективний — перцептивно-емотивне оцінювання предмета діяльності — тестових завдань) й групові (профіль класу) характеристики респондентів, змістові й зовнішньоорганізовані конструкти тесту. Вивчення особливостей цих чинників дає можливість науково обґрунтувати оптимальну структуру тесту й визначити критерії до його розроблення із метою забезпечення високих показників валідності та об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Із метою виявлення характеру й ступеня впливу перелічених чинників на результати тестування розроблено методику експериментального дослідження, що передбачає використання: 1) авторського тесту з української мови (для учнів 8–9 класів), структурованого за блоками завдань різних форм (закриті, відкриті й завдання на встановлення відповідностей); 2) опитувальника, розробленого за методикою семантичного диференціала та спрямованого на побудову узагальненого профілю емотивно-оцінних характеристик тесту відповідно до семантико-когнітивного простору респондентів, сформованого внаслідок розв'язання ними запропонованих тестових завдань.

Результати першого етапу дослідження, у якому взяли участь 104 учні 9-х класів і 99 учнів 8-х класів, дали змогу зробити висновки про наявність впливу пропонованих у тесті форм відповідей на загальне сприймання респондентами тестових завдань незалежно від їх змісту й обґрунтувати положення про те, що форма тестових завдань є сенсорно-аферентним стимулом оперативного об-

разу діяльності, що, зокрема, виявляється у формуванні інтересу й мотивації до розв'язування завдань.

Методами дисперсійного аналізу результатів тестування з'ясовано, що профільність навчання (профіль класу) на них майже не впливає (ступінь впливу не перевищує 5%), ступінь впливу когнітивного чинника не перевищує 65–70%, а форма завдань впливає на результати тестування на 30–35%. У процесі подальшого аналізу з'ясовано, що останнє число змінюється відповідно до варіацій поєднання різних форм завдань в одному тесті, що є підґрунтям для подальшого проведення другого етапу дослідження, пов'язаного з визначенням такої структури тесту, яка б оптимально елімінувала вплив зовнішньоорганізованих чинників на результати тестування.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ

Головко С. Г., канд. істор. наук

В Україні процес запровадження державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) перебуває на етапі методологічного обґрунтування його доцільності та забезпечення організаційно-педагогічних і нормативно-правових умов реалізації. Традиційно державна підсумкова атестація здобувачів базової освіти має характер переважно моніторингового дослідження, результати якого є інформативними та безпосередньо не пов'язані з нормативним оцінюванням. Запровадження ЗНО здобувачів гімназійної освіти принципово змінює функції ДПА, оскільки її результати потенційно зможуть впливати на особливості подальшого навчання, зокрема щодо конкурсних процедур вступу до академічного або профільного ліцею. Це питання потребує нормативно-правового врегулювання в контексті державних гарантій здобувачам повної загальної середньої освіти.

ДПА у формі ЗНО стає сертифікаційним оцінюванням, що реалізується по завершенню навчання на конкретному рівні освіти у формі державних випускних іспитів з метою сертифікації. При цьому конституційне право особи на здобуття освіти не порушується, оскільки законодавчо гарантовано здобувачам незалежно від обраного спрямування право на подальше здобуття освіти на інших рівнях. Тобто, випускники профільної школи професійного спрямування, так само, як і академічного, мають право продовжувати навчання у вищій школі на конкурсній основі.

На рівні базової освіти зовнішнє оцінювання у формі тестування здійснюється у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Норвегії та Франції. Так учні ліцею у Франції складають стандартизоване зовнішнє оцінювання на

першому році навчання. Міжнародний досвід вирішення цієї проблеми показує, що ЗНО випускників гімназії є перспективним, зокрема, й з огляду на те, що воно є не лише об'єктивним інструментом виявлення відповідного рівня підготовки учнів, а й сприятиме вмотивованому вибору ними напрямку подальшої навчальної діяльності в ліцеї.

Особливо актуальною ця проблема є для країн близького зарубіжжя. Хоча підсумкова атестація в них домінує в традиційних формах усних та письмових іспитів, а зовнішнє оцінювання здобувачів базової середньої освіти має переважно вибірковий та моніторинговий характер, однією з тенденцій є поступове розширення його функцій як інструменту сертифікації рівня базової освіти та конкурсного переходу з рівня гімназійної на профільну ліцейну освіту. Відповідно, активно розробляються системи тестових завдань для підсумкового оцінювання різних типів, які використовуються у форматі зовнішнього незалежного оцінювання. Особлива увага приділяється використанню потенціалу тестових завдань відкритого типу, які дають можливість більш повно та цілісно виявляти й аналізувати освітні результати учнів.

При цьому досвід застосування зовнішньої форми підсумкової атестації учнів гімназії актуалізує деякі суперечливі моменти, що можуть виникнути й у вітчизняній практиці. Це, зокрема, перспективи переведення за результатами оцінювання випускника гімназії до іншого навчального закладу, в якому функціонує ліцей, та неоднозначна оцінка з боку батьків. Запровадження зовнішнього оцінювання зменшує питому вагу педагога гімназії у формуванні підсумкової оцінки учня, домінування тестової форми складання підсумкових іспитів не сприяє всебічному виявленню творчого потенціалу дитини.

На сьогодні в Україні сформовано основу нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання, а базовий закон поширює ці норми на рівень гімназійної освіти. Він законодавчо закріплює ДПА як основний механізм оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти, який може дійснюватися в різних формах, зокрема й у формі ЗНО.

ВПЛИВ ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА РІВЕНЬ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ З ГЕОГРАФІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Науменко С. О., канд. пед. наук

Новий закон України «Про освіту» (2017) передбачає можливість застосування зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) як форми державної підсумкової атестації (далі — ДПА) на рівні базової середньої освіти. Застосу-

вання ДПА у формі ЗНО на рівні базової середньої освіти в Україні потребує перегляду: а) мети ДПА в закладах базової середньої освіти; б) форм іспитів з певних навчальних предметів або їх частин; в) типів і форм тестових завдань в тестах з різних предметів.

Актуальними є також дослідження щодо виявлення впливу форми тестових завдань на рівень освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти та ступеня їхньої впевненості у відповідях на завдання різних форм. Для розв'язування питання впливу форми тестових завдань на рівень освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти з географії нами було створено два тести: один тест містив лише завдання закритої форми (завдання з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох варіантів), інший — лише завдання відкритої форми (з короткою відповіддю). Тести були ідентичними.

У процесі дослідження було виявлено, що із 6 максимально можливо отриманих балів за тест середня оцінка здобувачів освіти за тест із завданнями закритої форми склав 3,2 бали, за тест із завданнями відкритої форми — 2,4 бали. Тобто завдання закритої форми є легшими для здобувачів освіти, ніж завдання відкритої форми.

Для виявлення ступеня впевненості у відповідях на завдання різних форм після кожного завдання дев'ятикласнику пропонувалося оцінити в балах (від 1 до 5) ступінь його впевненості у відповіді на завдання тесту, де 1 бал — зовсім не впевнений; 2 бали — більш невпевнений, ніж впевнений; 3 бали — впевнений на 50%; 4 бали — більш впевнений, ніж невпевнений; 5 балів — цілком впевнений.

Середній показник впевненості дев'ятикласників, які давали відповіді на тест із закритими завданнями, склав 3,36 балів, на тест із відкритими завданнями — 3,5 балів. При цьому зсув на користь тесту був 24%. Тобто, здобувачі освіти, які давали відповіді на тест із завданнями відкритої форми були на 24% впевненішими у своїх відповідях, ніж здобувачі, які давали відповіді на тест із завданнями закритої форми.

Отже, під час дослідження проблеми: «Методика державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії» було виявлено вплив форми тестових завдань на рівень освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти. Так, відповідаючи на завдання закритої форми, здобувачі освіти отримують кращі результати. При цьому вони впевненіші у своїх відповідях, відповідаючи на завдання відкритої форми, але ця їхня впевненість переоцінена: насправді вони частіше дають неправильні відповіді на ці завдання.

НАУКОВО-ІСТОРИЧНИЙ СКЛАДНИК ТЕСТІВ ІЗ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

Топузова А. В., канд. пед. наук

Аналіз літератури свідчить про те, що історії науки не відведено належного місця в практиці середньої школи. У чинних підручниках і навчальних посібниках природничо-наукових предметів для середньої школи міститься вкрай мало науково-історичного матеріалу, у результаті чого досягнення в природничих науках розглядаються здебільшого з відривом від тих історичних умов, у яких вони розвивалися в той чи інший історичний період, не акцентується увага на тому, що науково-технічний прогрес є підсумком роботи багатьох поколінь дослідників. Наукові факти набувають у свідомості учня догматичного характеру, не сприймаються як «драма ідей», як діяльність вчених, спрямована на здобування нових знань і вирішення проблем, актуальних для різних часових періодів.

Включення в навчальний процес природничо-наукових предметів матеріалу науково-історичного змісту й хронології, яка унаочнює послідовність подій, що відбуваються в історичному й часовому інтервалах, нерозривно пов'язано з формуванням в учнів понять й уявлень про особливості історичних періодів, у які відбувалися ті чи інші відкриття та винаходи, хронологічну послідовність історичних подій у процесі розвитку природничих наук. Такий підхід сприяє формуванню цілісності уявлень про науково-технічний прогрес і ролі в ньому природничих предметів. Наприклад, факти з історії географії дають змогу подати широку історичну картину виникнення й розвитку географії як науки, а також можливість у процесі навчання зводити міст між географією й загальнолюдською культурою. За допомогою формування в школярів уявлень про географію як частину загальнолюдської культури реалізується гуманітарна спрямованість шкільного курсу географії.

Аналіз тестів ЗНО за період 2008–2018 рр. показує, що в тестових завданнях питання, які стосуються історичних подій, хронології та особистостей, які внесли значний вклад у розвиток географії, згадуються тринадцять разів, що складає 2,5% від усіх питань за 10 років проведення ЗНО з географії в Україні.

Підбиваючи підсумок, необхідно сказати, що включення науково-історичних відомостей у навчальні матеріали дає можливість у процесі навчання географії формувати в учнів уявлення про її розвиток. Отже, це є достатньою підставою для висновку щодо того, що нині актуальними й доцільними є пошуки нових шляхів і прийомів не лише вивчення питань історії науки в закладах середньої освіти, а й достатнього відображення фактографічної інформації істо-

ричного змісту в тестових завданнях педагогічного вимірювального інструментарію на різних рівнях оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Розглянута проблема набуває особливого значення в процесі запровадження ДПА у формі ЗНО випускників гімназії.

СТАНДАРТИЗОВАНИЙ ЕКЗАМЕН З МАТЕМАТИКИ ЗА КУРС БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЕСТОНІЇ ТА ПОЛЬЩІ

Дворецька Л. П.

На початок широкої дискусії щодо формату нового стандартизованого тесту з математики виносимо результати огляду актуальних моделей екзаменаційної роботи (тесту) з математики за курс базової середньої освіти Естонії й Польщі. Наведемо кілька аргументів на користь такого вибору країн: становлення системи зовнішнього незалежного оцінювання в Україні відбувалося з опорою на досвід розбудови зовнішнього стандартизованого оцінювання в Польщі (MATURA); Естонія є одним з лідерів освітнього рейтингу PISA; Польща й Естонія демонструють ефективність освітніх реформ, започаткованих більше двадцяти років тому, на тлі старту аналогічної за масштабом реформи в Україні.

Відповідно до закону «Про основну школу і гімназії» (2010 р.) в Естонії впроваджено зовнішнє оцінювання результатів навчання учнів основної школи з математики. Учні 3-го й 6-го класів складають рівневі тести з математики, *low stakes tests*, на паперових носіях або у форматі е-тесту. Учні 9-го класу — *обов'язковий* випускний екзамен з математики основної школи. Адмініструє зовнішнє оцінювання, на замовлення Міністерства, державна цільова установа Innove. Коротко про екзамен з математики для учнів 9-го класу: у письмовій формі; на паперових носіях; містить 7 структурованих задач, з яких 5 — обов'язкові й одна на вибір учня (№ 6 або № 7); перевіряють роботи шкільні вчителі, комісії, склад яких затверджує міністр; вчителі перевіряють розв'язання всіх завдань за схемами оцінювання, наданими Innove, заповнюють таблиці, рахують бали (max. — 50 балів), переводять у% й визначають оцінку учня за 5-и бальною шкалою.

У Польщі повернулися до двоступеневої моделі шкільної освіти «8+4(5)» (восьмирічна основна (початкова) школа, чотирирічний загальноосвітній ліцей чи п'ятирічний технікум) й готуються до проведення у 2019 р. *обов'язкового* іспиту восьмикласника з математики. Наведемо загальні характеристики цієї екзаменаційної роботи: у письмовій формі; на паперових носіях; містить 19–23 завдання, як закритої, так і відкритої форми; кількість балів (у % до загального результату), яку можна набрати за правильне розв'язання усіх завдань кожної форми, відображає пропорція 50/50; учні отримують результати в процентах

та процентилях; екзаменатори використовують е-оцінювання завдань з розгорнутою відповіддю. Реалізує цей проект, як елемент системи зовнішнього стандартизованого оцінювання Польщі — СКЕ, Центральна екзаменаційна комісія.

Встановлено, що технічна оснащеність екзаменаційних центрів і доступність комп'ютерних технологій не відіграють вирішальної ролі у визначенні формату тесту (екзаменаційної роботи) *high stakes* з математики; прослідковується тенденція збереження завдань з розгорнутою відповіддю в тестах (екзаменаційних роботах) *high stakes* з математики; виявлено тяжіння до низького рівня перетворень (чи збереження) раніше випробуваних форматів.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки НАПН України
за 2018 рік**

*Збірник наукових праць
За авторською редакцією*

Верстка Ю. В. Штефан
Обкладинка П. І. Резніков

Підписано до друку 20. 12. 2018 р. Формат 60х84 1/16
Гарнітура Minion. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 14.415. Наклад 300 прим

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.